Theodor W. Adorno

Educación para la emancipación



Raíces de la memoria • Raíces de la memoria • Raíces de la memoria • Raíces de la

Colección: PEDAGOGÍA
Raíces de la memoria

Educación para la emancipación

Conferencias y conversaciones
con Hellmut Becker (1959-1969)
Edición de Gerd Kadelbach

Por

Theodor W. ADORNO

Traducción de

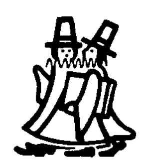
Jacobo Muñoz

Theodor W. ADORNO

Educación para la emancipación

Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)

Edición de Gerd Kadelbach



EDICIONES MORATA, S. L.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12
28004 - MADRID

Título original de la obra:
ERZIEHUNG ZUR MÜNDIGKEIT.

e-mail: morata@infornet.es
dirección en internet: http://www.edmorata.es

Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid

Depósito Legal: M-1.848-1998
ISBN: 84-7112-423-8

Compuesto por: Ángel Gallardo
Printed in Spain - Impreso en España
Imprime: LAVEL (Humanes) Madrid
Fotografía de la cubierta: Theodor W. Adorno, 1921.

Contenido

PRÓLOGO. Por Gerd KADELBACH 11

I. ¿QUÉ SIGNIFICA SUPERAR EL PASADO? 15

II. LA FILOSOFÍA Y LOS PROFESORES 31

III. TELEVISIÓN Y FORMACIÓN CULTURAL 49

IV. TABÚES SOBRE LA PROFESIÓN DE ENSEÑAR 65

V. EDUCACIÓN DESPUÉS DE AUSCHWITZ 79

VI. EDUCACIÓN, ¿PARA QUÉ? 93

VII. EDUCACIÓN PARA LA SUPERACIÓN DE LA BARBARIE 105

VIII. EDUCACIÓN PARA LA EMANCIPACIÓN 115

FUENTES 129

DATOS BIOGRÁFICOS Y BIBLIOGRÁFICOS 131

OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORATA DE INTERÉS 133

Propósito de la colección
Raíces de la memoria

El propósito fundamental de la colección *Raíces de la memoria* es recuperar para los lectores y lectoras unos textos representativos en el mundo de la educación y la cultura que, en estos momentos, eran de difícil localización.

Las obras que integran esta colección están consideradas parte muy valiosa de nuestra memoria colectiva. Por eso aparecen citadas continuamente por autores y autoras actuales y constituyen la base de una buena parte de las teorías contemporáneas.

Explicar el presente obliga al rastreo de las raíces. Sólidas raíces son el augurio de fértiles desarrollos posteriores. Utilizando un pensamiento de Jorge Luis Borges, "La historia no es un frígido museo; es la trampa secreta de la que estamos hechos, el tiempo. En el hoy están los ayeres". Algo que también supo expresar literariamente Bernardo de Chartres, en el siglo XII, y que condensa la filosofía de esta colección, al afirmar que *"nos esse quasi nanos, gigantium humeris insidentes, ut possimus pura eis et remotiora videre, non utique proprii visus acumine, aut eminentia corporis, sed quia in altum subvehimur et extollimur magnitudine gigantea"* ("nosotros somos como enanos encabalgados sobre los hombros de gigantes y así podemos ver más cosas y más lejos que ellos, pero no por tener la vista más penetrante o poseer más alta estatura, sino porque el gran tamaño de los gigantes nos eleva y sostiene a una cierta altura").

Prólogo

Escéptico sobre los medios de comunicación de masas y nada proclive a las organizaciones e instituciones conformadoras de opinión, sólo a disgusto hubiera accedido Theodor W. Adorno en vida al registro definitivo de sus conferencias y conversaciones radiofónicas sobre problemas de la pedagogía práctica. Hubiera, con todo, aprobado finalmente su publicación, con una observación al texto, por supuesto, como la que figura al comienzo de la conferencia radiofónica *Tabúes sobre la profesión de enseñar,* o como introducción a un trabajo, "Sobre la lucha contra el antisemitismo hoy", publicado en *Argument* 29, que reproduce una conferencia impartida por Adorno el 30 de octubre de 1962 ante el Consejo Coordinador de la Colaboración entre Cristianos y Judíos. En ella afirmaba:

> "El autor es consciente de que en su forma de efectividad la palabra hablada y la escrita difieren todavía más de lo que hoy generalmente se asume. Si hablara como debe escribir atendiendo a las exigencias que la aspiración a ser asumida como concluyente impone a toda exposición objetiva, resultaría ininteligible; pero nada de lo que dice el autor puede hacer justicia a lo que ha de exigir a un texto. Cuanto más generales son las divergencias, tanto más se acentúan las dificultades para alguien de quien recientemente un crítico certificó amablemente que su producción es fiel al lema 'El buen Dios vive en el detalle'. Allí donde un texto tendría que ofrecer justificaciones exactas, las correspondientes conferencias no podían ir más allá de la afirmación dogmática de resultados. No puede, pues, asumir la responsabilidad por lo aquí impreso y lo considera, simplemente, como un recordatorio para quienes asistieron a su improvisación y también, obviamente, para quienes quieran seguir pensando sobre las cuestiones tratadas a partir de las modestas incitaciones que les procuró. En lo generalizado de la tendencia a grabar el discurso libre, como se dice, para difundirlo seguidamente, el autor no puede menos de percibir un síntoma de ese modo de comportamien-

to del mundo administrado que fija incluso la palabra efímera, una palabra que tiene su verdad en su propia caducidad, para que quien la pronuncia se juramente así con ella. La grabación es en cierto modo como la huella dactilar del espíritu".

En el registro de las grabaciones de las conferencias impartidas fuera de la disciplina del texto y de las conversaciones sostenidas por Adorno con Hellmut Becker, lo que está en juego es una documentación de los esfuerzos prácticos de un teórico que no podía ni quería renunciar a exponer su crítica al "todo" del espacio público alcanzable. Lo que no impide que en la misma se hagan propuestas muy concretas, apropiadas para rectificar la imagen del mero negador. La relación teoría-praxis, que aquí es ofrecida teórica-prácticamente, determina esta documentación que a la vez matiza de un modo hasta la fecha inusual, el estudio del método de trabajo de Adorno.

Los trabajos de Adorno que aquí se reúnen —cuatro conferencias, que el propio autor corrigió para su impresión, y cuatro conversaciones con Hellmut Becker y Gerd Kadelbach, transcritas a partir de las grabaciones— surgieron en colaboración con la sección principal de formación y educación de la Radio de Hesse, a cuyo programa de "Problemas educativos actuales" fue invitado Adorno por lo menos una vez al año durante el decenio que media entre 1959 y 1969. Theodor W. Adorno estaba unido por muchos lazos a la Radio de Hesse. Sus reflexiones estéticas sobre la música moderna fueron emitidas por sus ondas, en parte en exposiciones monográficas, en parte en conversaciones muy animadas con los redactores de la sección principal de música, con adversarios, con interlocutores y amigos. En las emisiones de la Palabra Cultural figuraba entre estos interlocutores Erika Mann, con la que tuvo una conversación sobre el regreso de la emigración. Con Lotte Lenya debatió sobre la leyenda y la realidad de los años veinte, y en el Estudio de la Tarde participó como un autor comprometido y lleno de temperamento. Lo que más le importaba era ser bien entendido. Con los oyentes que reaccionaban críticamente ante sus intervenciones debatía con el mayor detenimiento, como, por ejemplo, cuando tras una conferencia en el Estudio de la Tarde sobre "Palabras desde la lejanía" se le reprochó que el instrumental de su terminología resultara ininteligible para el no iniciado.

El 16 de julio de 1969, seis días antes del comienzo de sus vacaciones en Zermatt, de las que ya no regresaría, Adorno estuvo por última vez en la Radio de Frankfurt. Sostuvo con Hellmut Becker, Director del Instituto para la Investigación en Educación de Berlín, una conversación con el título de "Educación para la emancipación". Esta emisión se convirtió así en la última conversación de una serie de disputas pedagógicas que comenzó en 1959 con el título: "¿Qué significa superar el pasado?"

Sólo muy difícilmente podrá resolverse, sin duda, la contradicción existente entre este compromiso publicístico de Adorno y aquella formulación de la *Dialéctica Negativa* que pone en cuestión tal compromiso:

> "Quien defiende la conservación de la cultura, radicalmente culpable y gastada, se convierte en cómplice; quien la rehusa, fomenta inmediatamente la barbarie que la cultura ha revelado ser".

La respuesta ha de buscarse en los esfuerzos que Adorno dedicó a la elaboración y profundización de la educación política, educación que para él era una con la educación para la emancipación.

Frankfurt, febrero de 1970

Gerd KADELBACH

I

¿Qué significa superar el pasado?

La pregunta "¿Qué significa superar el pasado?" tiene que ser clarificada. Parte de una formulación que en los últimos años se ha convertido, como frase hecha, en altamente sospechosa. Cuando con ese uso lingüístico se habla de superar el pasado no se apunta a reelaborar y asumir seriamente lo pasado, a romper su hechizo mediante la clara consciencia; sino que lo que se busca es trazar una raya final sobre él, llegando incluso a borrarlo, si cabe, del recuerdo mismo. La indicación de que todo ha de ser olvidado y perdonado por parte de quienes padecieron injusticia es hecha por los correligionarios de los que la cometieron. En una controversia científica escribí ocasionalmente: en casa del verdugo no hay que hablar de la soga, porque de lo contrario se suscita resentimiento. Pero el que la tendencia al rechazo, inconsciente y a la vez no tan inconsciente, de la culpa se una de modo tan absurdo a la idea de acabar con lo pasado, ofrece ocasión suficiente para reflexiones referidas a un terreno del que todavía hoy emana tal horror que se vacila y titubea a la hora de llamarlo por su nombre.

Se tiene la voluntad de liberarse del pasado: con razón, porque bajo su sombra no es posible vivir, y porque cuando la culpa y la violencia sólo pueden ser pagadas con nueva culpa y nueva violencia, el terror no tiene fin; sin razón, porque el pasado del que querría huir aún está sumamente vivo. El nacionalsocialismo sobrevive, y hasta la fecha no sabemos si solamente como mero fantasma de lo que fue tan monstruoso, o porque no llegó a morir, o si la disposición a lo indescriptible sigue latiendo tanto en los hombres como en las circunstancias que los rodean.

No es mi deseo ocuparme del problema de las organizaciones neonazis. En mi opinión, la supervivencia del nacionalsocialismo *en* la democracia es potencialmente mucho más amenazadora que la supervivencia de tendencias fascistas *contra* la democracia. Cuando se habla de infiltración se habla

de algo objetivo; si figuras sospechosas hacen su *come back* (retorno) a posiciones de poder, es exclusivamente porque las circunstancias les son favorables.

Está fuera de discusión que en Alemania el pasado aún no ha sido superado única y exclusivamente en el ámbito, con el que hay que contar, de lo llamado incorregible. Se remite aquí una y otra vez al llamado complejo de culpa, sugiriéndose a menudo la asociación de que éste sólo ha tomado realmente cuerpo como consecuencia de la construcción de una culpa colectiva alemana. Es evidente que en la relación con el pasado laten muchos elementos neuróticos: gestos de defensa allí donde no se ha sido atacado; intensas pasiones en lugares que apenas las justifican realmente; falta de afección por lo más serio; no pocas veces incluso pura y simple represión de lo sabido o lo semisabido. Así, a menudo nos hemos encontrado, en experimentos de grupos en el Instituto de Investigación Social, con que, a propósito de recuerdos de deportaciones y asesinatos masivos y cuando éstos eran evocados, se recurría a expresiones dulcificadas o descripciones eufemísticas, o bien se producía un vacío en el discurso; la tan generalizada como casi inocente expresión de "noche de los cristales" * para el pogromo de noviembre de 1938 documenta bien esta inclinación. Es muy alto el número de los que entonces no quisieron darse por enterados de los acontecimientos, a pesar de que desaparecían judíos por doquier, y aunque apenas pueda creerse que los que vivieron lo que pasó en el Este hayan tenido que callar siempre sobre lo que tuvo que ser para ellos una pesada carga; cabe bien suponer, en efecto, que entre la actitud de "no-haber-sabido-nada-de-todo-ello" y la indiferencia medrosa y cuanto menos obtusa hay una proporción. En cualquier caso, los enemigos decididos del nacionalsocialismo estuvieron muy pronto perfectamente al tanto.

Conocemos todos también, en cualquier caso, la disposición a negar lo ocurrido o a minimizarlo, por difícil que resulte comprender que el argumento de que los judíos gaseados fueron apenas cinco millones y no seis no llene a algunos de vergüenza. Igualmente irracional resulta, por otra parte, la difundida compensación de la culpa, como si Dresden hubiera amortizado Auschwitz. En la elaboración de estos cálculos, en la prisa por dispensarse me-

---

* En la noche del 9 al 10 de noviembre de 1938, y como represalia, aparentemente, por el asesinato en París por un judío polaco del diplomático alemán Ernst vom Rath, simpatizantes nazis y miembros de las fuerzas de choque del partido nazi asaltaron 7.500 tiendas de comerciantes judíos y destruyeron 177 sinagogas, con un elevado número final de muertos y heridos. La policía recibió la orden de no intervenir. Se obligó a la comunidad judía a pagar más de 1.000 millones de marcos al Estado del Tercer Reich, que se incautó además de las indemnizaciones por daños de las compañías de seguros a los propietarios judíos. Más de 30.000 judíos adinerados fueron detenidos y obligados a emigrar tras ceder sus fortunas. La noche de estos sucesos, instigados desde el poder y a la que se quiso dar el aspecto de una respuesta "popular" espontánea, pasó a ser conocida como la "Noche de los cristales rotos". (*N.del T.*)

diante contrarreproches de la autorreflexión y del autoconocimiento hay de entrada algo de inhumano; y hechos bélicos ocurridos en la guerra, de los que Coventry y Rotterdam pueden constituir modelo, apenas resultan comparables con el asesinato administrativo de millones de seres inocentes. Incluso esta inocencia, la más simple y plausible, es negada. La desmesura de lo cometido sirve a su justificación: algo así —se consuela la consciencia laxa— no hubiera podido ocurrir de no haber dado las víctimas algún motivo, y este vago "algún" puede acrecentarse seguidamente a voluntad. Y así el enmascaramiento y la ofuscación cubren con su manto protector la sangrante desproporción entre una culpa máximamente ficticia y un castigo máximamente real. En ocasiones son convertidos los vencedores incluso en autores de lo que hicieron los vencidos cuando aún estaban arriba, y se declaran responsables de las monstruosidades de Hitler a quienes toleraron que tomara el poder, no a quienes lo aclamaron. Lo idiota de todo ello es signo, realmente, de una falta psíquica de dominio y superación; es signo de una herida, aunque pensar aquí en heridas es algo que debería venir más bien referido a las víctimas.

En todo esto el discurso sobre el complejo de culpa tiene, sin embargo, algo de insincero. En la psiquiatría, de donde ha sido tomado y cuyas asociaciones arrastra, indica que el sentimiento de culpa es enfermizo, que no se adecua a la realidad, que es psicógeno, como dicen los analíticos. Con la ayuda de la palabra "complejo" se suscita la impresión de que la culpa, cuyo sentimiento tantos rechazan, reaccionando contra él y deformándolo mediante racionalizaciones de los tipos más disparatados, no sería en realidad tal culpa, sino que radicaría sólo en ellos, en su constitución psíquica: el pasado terriblemente real pasa a ser convertido en algo anodino, en mera imaginación de los que se sienten por él afectados. ¿O bien vendría incluso la propia culpa a no ser ella misma sino un complejo, siendo enfermizo asumir el peso del pasado, a diferencia del hombre sano y realista que vive en el presente y se dedica a sus fines prácticos? Tal consecuencia sacaría la moral de aquel "Es tan bueno como si no hubiera ocurrido", que proviene de Goethe, pero que es dicho en un pasaje decisivo de *Fausto* por el demonio para desvelar su principio más profundo: la destrucción del recuerdo. A los asesinados ha de serles sustraído así también lo único que nuestra impotencia puede regalarles, la memoria. La endurecida actitud de los que nada quieren saber de todo ello no dejaría, ciertamente, de sintonizar con una poderosa tendencia histórica. Hermann Heimpel ha hablado repetidamente de la atrofia de la consciencia de continuidad histórica en Alemania, un síntoma de ese debilitamiento social del yo cuya génesis intentamos reconstruir Horkheimer y yo mismo en *Dialektik der Aufklärung* ("Dialéctica de la Ilustración")*. Datos

* Para información sobre las ediciones en castellano de las obras de Adorno, véanse los "Datos biográficos y bibliográficos" de las páginas 131-132 de esta misma obra. (*N. del E.*)

empíricos como el del desconocimiento por parte de la joven generación de quiénes fueron Bismarck y el Emperador Guillermo I han confirmado la sospecha de pérdida de la historia.

Pero esta evolución, flagrante sólo desde la Segunda Guerra Mundial, sintoniza muy bien con la animosidad contra la historia de la consciencia americana verbalizada por Henry Ford con su *"History is bunk"* ("la historia es charlatanería"), con el espectro de una humanidad sin recuerdo. No se trata de un nuevo producto de la decadencia, de una forma de reacción de una humanidad agobiada, como suele decirse, por estímulos con los que no sabe ya cómo arreglárselas; es un fenómeno necesariamente vinculado a la progresividad del principio burgués. La sociedad burguesa está de modo universal bajo la ley del intercambio, del "igual por igual" de cálculos y cuentas, que pasan y de los que en realidad nada permanece. El intercambio es por definición algo intemporal, como la *ratio* misma, como las operaciones de la matemática, que en su forma pura apartan de sí el momento temporal. Así desaparece también el tiempo concreto de la producción industrial. Esto discurre cada vez más en ciclos idénticos e intermitentes, potencialmente uniformes, no necesitando ya apenas la experiencia acumulada. Economistas y sociólogos como Werner Sombart y Max Weber adscribieron el principio del tradicionalismo a las formas feudales de la sociedad y el de racionalidad a las burguesas. Lo que en definitiva no significa sino que el recuerdo, el tiempo y la memoria son liquidados de la sociedad burguesa, según va avanzando ésta, como una especie de resto irracional, de modo similar a como la racionalización progresiva de los métodos de producción industrial reduce, junto con otros restos artesanos, también categorías como la del tiempo de aprendizaje, o lo que es igual, de adquisición de experiencia. Privándose del recuerdo y agotándose, perdido todo largo aliento, en la adecuación a lo que en el momento cuenta como actualidad, la humanidad se limita a reflejar una ley evolutiva objetiva*.

El olvido del nacionalsocialismo ha de ser comprendido más bien a partir de la situación social general que de la psicopatología. Incluso los mecanismos psicológicos que operan en el rechazo de recuerdos penosos y desagradables sirven a objetivos ajustados al máximo a la realidad. Son precisamente los que proceden al rechazo quienes dan más claro testimonio de ello. Por ejemplo, cuando argumentan, haciendo gala de sentido práctico, que recordar de forma demasiado concreta e insistente lo sucedido podría dañar la imagen alemana en el extranjero. Sin embargo, tal celo encaja poco con el dicho de Richard Wagner —quien no dejaba, por su parte, de ser muy nacionalista— de que ser alemán quiere decir hacer una cosa por ella misma, sin que tal cosa venga, pues, determinada *a priori* como negocio. La cancelación del recuerdo es más un rendimiento de la consciencia demasiado despierta que su debilidad frente a la pre-

* Esta frase consta en la conferencia original. Falta en el texto impreso en 1963. (*N. de G. Kadelbach.*)

potencia de los procesos inconscientes. En el olvido de lo apenas ingresado en el pasado resuena la exasperada creencia de que lo que todos saben tiene que excusarse a sí mismo antes de poder pedir a los otros excusas por ello.

Todas estas reacciones, actitudes y modos de comportamiento no son, ciertamente, racionales en sentido inmediato, toda vez que desfiguran los hechos a los que se refieren. Pero son racionales en la medida en que se apoyan en tendencias sociales y en que quien reacciona así se sabe en sintonía con el espíritu de los tiempos. Esta forma de reaccionar se ajusta de modo inmediato al imperativo de salir adelante y hacer progresar. Quien no tiene ideas estériles, no tira arena en la maquinaria para dificultar su funcionamiento. Lo recomendable es hablar por boca de lo que Franz Böhm dio tan pragmáticamente en llamar opinión-no-pública. Quienes se adecuan a un talante que es, ciertamente, mantenido en jaque por los tabúes oficiales, pero que pone, precisamente por eso, tanta mayor virulencia, se cualifican a un tiempo como fieles a sus compromisos y como hombres independientes. En definitiva, el movimiento alemán de resistencia no llegó a tener nunca una base de masas, y ésta difícilmente podría ser convocada por la derrota. Sin duda, puede suponerse que la democracia ha arraigado más profundamente que tras la Primera Guerra Mundial: el nacionalsocialismo, profundamente burgués y anti-feudal, ha preparado incluso, en cierto sentido y contra su voluntad, mediante la politización de las masas, la democratización. Tanto la casta de los Junker prusianos como el movimiento obrero radical han desaparecido; por vez primera ha cristalizado algo así como un estado burgués homogéneo. Que la democracia llegara demasiado tarde a Alemania, o lo que es igual, que no coincidiese en el tiempo con el esplendor del liberalismo económico y fuera introducido por los vencedores, es cosa que no ha podido menos de influir sobre la relación del pueblo con ella. De modo directo se habla muy poco de esto, porque de momento las cosas van muy bien con la democracia, y también porque no sintonizaría con la comunidad de intereses institucionalizados en alianzas políticas con Occidente y sobre todo, con América. Pero el rencor que suscita la *re-educación* resulta de lo más elocuente. Lo más que se puede decir es que el sistema de la democracia política ha sido, sin duda, aceptado en Alemania al modo de lo que en América se llama *a working proposition* (una proposición que funciona), esto es, como algo funcionante, como algo que hasta el momento ha posibilitado o incluso fomentado prosperidad. Pero la democracia no ha echado raíces hasta el punto de que las personas la experimenten como cosa propia, sabiéndose a sí mismas como sujetos de los procesos políticos. Es percibida como un sistema entre otros, como si se pudiera elegir en un muestrario entre comunismo, democracia, fascismo, monarquía; pero no como idéntica con el pueblo mismo, como expresión de su emancipación, de su mayoría de edad. Es valorada a tenor del éxito o del fracaso, de un éxito o de un fracaso en el que pasan a participar los diferentes intereses individuales, pero no como unidad

del interés propio con el interés general; algo que no deja, ciertamente, de convertir en demasiado difícil la delegación parlamentaria de la voluntad popular en los modernos estados de masas. A menudo se encuentra uno en Alemania, entre alemanes, ante la singular opinión de que los alemanes no están maduros para la democracia. Se hace de la inmadurez propia una ideología, de modo no muy distinto al de los jóvenes que, al ser pillados en algún acto de violencia, insisten en su pertenencia al grupo de los *teenagers* (adolescentes). Lo grotesco de este modo de argumentar muestra una flagrante contradicción en la consciencia. Las personas que tan ingenuamente se dejan llevar por su propia ingenuidad y su inmadurez política, se sienten por una parte ya como sujetos políticos, a los que incumbiría determinar un destino y organizar en libertad la sociedad. Pero por otra tropiezan con que a tal empeño le vienen impuestos unos límites férreos por las circunstancias. Y precisamente por no ser capaces de penetrar con su propio pensamiento en estos límites, adscriben la imposibilidad ante la que se encuentran y que en realidad les es impuesta, a sí mismos o a los grandes o a otros. Y al hacerlo se escinden otra vez, ellos mismos, en sujeto y objeto. De acuerdo con la ideología hoy dominante, cuanto más se ven los seres humanos a merced de constelaciones objetivas sobre las que carecen de todo poder o sobre las que no creen posible saber nada, tanto más subjetivizan esta incapacidad. Con la frase de que lo único que cuenta son las personas y de que todo depende de ellas, achacan a las personas lo que es debido a las circunstancias, de modo que éstas prosiguen en la penumbra. En el lenguaje de la filosofía podría bien decirse que en el extrañamiento del pueblo respecto de la democracia se refleja el autoextrañamiento de la sociedad.

Entre todas estas constelaciones la evolución de la política internacional es quizá la más influyente. Parece justificar *a posteriori* la agresión de Hitler a la Unión Soviética. En la medida en que el mundo occidental se determina como unidad esencialmente por recurso al rechazo de la amenaza rusa, parece como si los vencedores de 1945 hubieran destruido sólo por necedad el acreditado bastión contra el bolchevismo, para reconstruirlo pasados unos pocos años. Entre el tan traído y llevado “ya lo dijo Hitler” y la extrapolación de que también en otras cosas tenía razón hay nada más que un paso. Sólo oradores dominicales edificantes podrían pasar por alto la fatalidad histórica de que la concepción que en su día llevó a Chamberlain y a sus seguidores a tolerar a Hitler como fuerza de seguridad frente al Este haya venido a sobrevivir al propio Hitler. Realmente una fatalidad, porque la amenaza del Este de apoderarse del promontorio de Europa Occidental es evidente. Quien no se enfrenta a ella se hace literalmente culpable de la repetición del *appeasement* (conciliación) de Chamberlain. Olvidemos simplemente —¡simplemente!— que fue precisamente la acción de Hitler la que provocó esta amenaza, que fue él quien trajo sobre Europa lo que de acuerdo con la voluntad del *appeaser* (conciliador) estaba destinado a impedir con su fuerza expansiva. La tra-

ma política es, más que el propio destino individual, un contexto de culpa. La resistencia contra el Este tiene en sí misma una dinámica que evoca lo ocurrido en Alemania. No sólo ideológicamente (porque el lema de la lucha contra el bolchevismo ha ayudado de antiguo a camuflarse a aquellos a quienes la libertad no importa más que a éste), sino también realmente. Según una observación hecha ya durante la época de Hitler, la capacidad de penetración organizadora del sistema totalitario impone a sus enemigos algo de su propia esencia. Mientras dure el desnivel económico entre el Este y el Oeste, el modo fascista de hacer tiene más oportunidades con las masas que la propaganda oriental, siempre, claro está, que la *última ratio* fascista no obligue por la fuerza a ser aceptada. Pero a ambas formas de totalitarismo son propensos los mismos tipos. Se enjuiciarían de modo decididamente falso los caracteres necesitados de autoridad de querer construirlos a partir de una determinada ideología económico-política; las bien conocidas oscilaciones de millones de electores antes de 1933 entre el partido comunista y el nacionalsocialismo no son tampoco precisamente un azar desde un punto de vista psicológico-social. Una serie de investigaciones americanas han mostrado hasta qué punto dicha estructura de carácter no va tan vinculada a unos determinados criterios económico-políticos. Más bien la definen rasgos como un pensamiento de acuerdo con las dimensiones de poder e impotencia, como rigidez e incapacidad de reacción, como convencionalismo, conformismo y escasa autorreflexión, así como, finalmente, una precaria capacidad de experiencia. Los caracteres necesitados de autoridad se identifican sin más con el poder real, antes de adquirir contenido específico. En el fondo sólo disponen de un yo débil y para compensarlo necesitan identificarse con grandes colectivos en los que encuentran apoyo y protección. Que sea posible dar de nuevo a cada paso con figuras como las presentadas en la película de los niños prodigio no es cosa que dependa de la maldad del mundo como tal ni de presuntas propiedades peculiares del carácter nacional alemán, sino de la identidad de esos conformistas que tienen de antemano una relación con las palancas de mando de todos los aparatos de poder, con los séquitos potencialmente totalitarios. Pensar, por otra parte, que el régimen nacionalsocialista no haya significado otra cosa que miedo y sufrimiento, aunque también significara eso incluso para muchos de sus seguidores, no deja de ser una ilusión. A innumerables personas no les fue nada mal bajo el fascismo. La punta extrema del terror iba dirigida tan sólo a unos pocos y bastante bien definidos grupos. Tras las experiencias de las crisis de la era anterior a Hitler, pasó a predominar el sentimiento de que "hay quien vela por nosotros", y no sólo en el sentido de las vacaciones pagadas o de las canastillas de flores en las fábricas. Frente al *laissez faire*, el mundo de Hitler protegía realmente hasta cierto punto a los suyos de las catástrofes naturales de la sociedad, a las que las personas estaban expuestas. Anticipó violentamente el actual dominio de las crisis; un experimento bárbaro de dirección estatal de la sociedad

industrial. La tantas veces invocada integración, la condensación organizativa de la red social, llamada a atraparlo todo, procuraba también protección contra el temor universal a caer a través de las mallas y hundirse. La frialdad de la situación de alienación y extrañamiento a muchos les pareció superada por el calor que da la unión de unos con otros, por manipulada y artificialmente mantenida que fuera ésta. La comunidad de los desiguales y carentes de libertad, siendo una mentira, constituía también la satisfacción de un viejo y, por supuesto, mal sueño antiguo del burgués. Con todo, el sistema que ofrecía tales gratificaciones encerraba dentro de sí el potencial de la propia decadencia. El florecimiento económico del *Tercer Reich* descansaba en buena medida en el rearme de cara a la guerra que trajo la catástrofe. Sólo que la memoria debilitada de la que antes hablaba se esfuerza por rechazar estas argumentaciones. Oscurece y desfigura tenazmente la fase nacionalsocialista en la que se vieron satisfechas las fantasías colectivas de poder de quienes, como individuos aislados, eran impotentes y en absoluto podían darse importancia y creerse alguien sino en función y al hilo de un poder colectivo así. Ningún análisis, por penetrante que sea, podrá eliminar en el futuro del mundo la realidad de esta satisfacción y las energías pulsionales en ella invertidas. Ni siquiera era tan irracional el juego *va-banque** de Hitler como entonces dio en imaginárselo la razón liberal media y hoy se lo imagina la mirada histórica retrospectiva al fracaso. El cálculo de Hitler de aprovechar la ventaja temporal sobre los otros Estados procurada por el rearme gigantesco no era, en el sentido de lo que él quería, en modo alguno insensato. A quien contempla la historia del *Tercer Reich* o, cuanto menos, la de la guerra, se le aparecen, en efecto, una y otra vez los diferentes momentos en los que Hitler sufría reveses como casuales considerando necesario tan sólo el proceso global. Sin duda, en dicho proceso acabó finalmente por imponerse el superior potencial económico-técnico del resto de la tierra, el cual no quería, por supuesto, ser devorado: en cierto modo una necesidad estadística, en absoluto una lógica recognoscible jugada a jugada. La simpatía hacia el nacionalsocialismo que sobrevive no necesita recurrir a demasiados sofismas para convencerse a sí mismo y a los otros de que pudieran ir las cosas siempre bien de otro modo, de que en realidad se cometieron simplemente algunos fallos, y que la caída de Hitler fue un accidente histórico mundial, llamado posiblemente a ser corregido aún por el Espíritu del Mundo.

En el orden subjetivo, en el psiquismo humano, el nacionalsocialismo elevó el narcisismo colectivo o, más simplemente, la vanidad nacional, al infinito. Los impulsos narcisistas de los individuos a los que el mundo endurecido promete una y otra vez satisfacción, y que lejos de obtenerla siguen en pie

---

* En determinados juegos de azar, un jugador puede hacer de banca, cobrando y pagando. Con la expresión *va banque* (banca) el que así lo desea declara que asume este papel, lo que le sitúa frente a los otros jugadores. (*N. del T.*)

mientras la civilización les niega una y otra vez tantas cosas, encuentran una satisfacción sustitutiva en la identificación con el todo. Este narcisismo colectivo es el que fue máximamente dañado con el desplome del régimen de Hitler; con un daño acontecido en el ámbito de la nueva facticidad, sin que los individuos llegaran a tomar consciencia, ajustando así cuentas con él y superándolo. Éste es el sentido psicológico-socialmente pertinente del discurso sobre el pasado no superado. Incluso permaneció vivo ese pánico que surge, según la teoría expuesta por Freud en *Psicología de masas y análisis del yo*, allí donde las identificaciones colectivas entran en quiebra. Si no se quiere echar en saco roto la indicación del gran psicólogo, la consecuencia a sacar es unívoca: que aquellas identificaciones y el narcisismo colectivo no han sufrido destrucción alguna, que prosiguen en secreto con vida, ardiendo de forma inconsciente y precisamente por eso con redoblado poder. La derrota ha sido interiormente tan poco ratificada como tras 1918. Incluso a la vista de la evidente e inminente catástrofe, el colectivo aglutinado por Hitler se mantuvo unido, aferrado a esperanzas quiméricas como la cifrada en aquellas armas secretas, poseídas en realidad por los otros. A ello habría que unir, desde una perspectiva psicológico-social, la expectativa alentada por el narcisismo colectivo dañado de obtener una reparación, una expectativa que se aferra a cuanto en la consciencia puede poner el pasado en sintonía con los deseos narcisistas, y que pasa así a modelar seguidamente la realidad de un modo tal que aquel daño pase a convertirse en algo no acontecido. Tal cosa ha sido hecha hasta cierto punto posible por el auge económico, por la consciencia de lo muy hábiles y capaces que somos. Pero tengo mis dudas de que el llamado milagro económico, en el que todos sin duda participan, pero sobre el que no dejan al mismo tiempo de hablar con cierta sorna, llegue psicológico-socialmente tan adentro como cabría suponer en tiempos de relativa estabilidad. Precisamente porque el hambre prosigue en continentes enteros, aunque podría ser eliminada de forma técnica, nadie osa nombrar abiertamente su alegría por el bienestar. Al igual que el espectador individual ríe con desaprobación cuando, por ejemplo, en una película alguien con servilleta al cuello se da un banquete con fruición manifiesta, la humanidad no se permite a sí misma un disfrute respecto del que percibe que sigue pagándolo con carencias; no hay felicidad que no se vea afectada por el resentimiento, ni siquiera la propia. La saciedad se ha convertido en un insulto *a priori*, cuando en realidad lo único malo que habría en ella es que hay quienes nada tienen para comer; el presunto idealismo que de una forma tan farisaica arremete precisamente en la Alemania de hoy contra el presunto materialismo, debe en realidad más bien lo que cree que es su profundidad a instintos reprimidos. El odio al disfrute coadyuva en Alemania al malestar por la abundancia, y el pasado se le transfigura en clave de tragedia. Sólo que tal *malaise* (malestar) no nace únicamente de fuentes turbias, sino también de algo mucho más racional. El bienestar es coyuntural, nadie confía en una duración ilimitada. Y

si se busca consuelo en la convicción de que sucesos como el del Viernes Negro de 1929 y la consiguiente crisis económica apenas son ya repetibles, no deja de latir implícitamente ahí también la confianza en un poder estatal fuerte, del que espera protección aunque no funcionen la libertad económica ni la política. Incluso en medio de la prosperidad, incluso en medio de la escasez temporal de fuerzas de trabajo, es posible que la mayoría de las personas se perciban secretamente como parados potenciales, como receptores de beneficios y, en consecuencia, más bien como objetos, no como sujetos de la sociedad. Tal es la raíz sobremanera legítima y racional de su malestar. Es cosa evidente que en un momento dado puede ser utilizado con fines retrógrados y para la renovación misma del mal.

El ideal fascista confluye hoy sin problemas con el nacionalismo de los países llamados infradesarrollados, a los que no se conoce ya como tales, sino como países en vías de desarrollo. Ya durante la guerra se expresaba en los eslóganes de las plutocracias occidentales y de las naciones proletarias el acuerdo con los que pensaban haberse quedado atrás en la competencia imperialista y pedían un puesto en la mesa. No resulta nada fácil calibrar si y hasta qué punto ha podido desembocar ya esta tendencia en la corriente subterránea anticivilizadora, antioccidental, de la tradición alemana. Como tampoco lo resulta calibrar si también en Alemania se dibuja una convergencia entre el nacionalismo fascista y el comunista. Hoy el nacionalismo está superado y es a la vez actual. Superado, porque en virtud de la forzada unión de naciones en grandes bloques bajo la supremacía de la más poderosa (tal como lo dicta ya incluso la mera evolución de la técnica armamentística), la nación soberana individual ha perdido, cuanto menos en la Europa continental avanzada, su substancialidad histórica. La idea de la nación, en la que en otro tiempo se sintetizaba la unidad económica de los intereses de los ciudadanos libres y autónomos frente a las barreras territoriales del feudalismo, se ha convertido ella misma en una barrera frente al evidente potencial de la sociedad global. Pero el nacionalismo es también actual en la medida en que sólo la idea heredada y psicológicamente muy cargada de nación (que sigue oficiando aún de expresión de una comunidad de intereses en la economía mundial) tiene la suficiente fuerza como para unir a cientos de millones en torno a objetivos que no pueden considerar como suyos en un sentido inmediato. El nacionalismo ya no se cree a sí mismo del todo, pero resulta, no obstante, políticamente necesario como medio eficaz para conseguir que las personas se aferren a situaciones y relaciones objetivamente anticuadas. De ahí que como algo no del todo bueno para sí mismo e intencionadamente ofuscado ostente hoy rasgos grotescos. Es cierto que nunca le faltaron enteramente, dada su condición de herencia de bárbaras y primitivas estructuras tribales, pero estuvieron reprimidos durante todo el tiempo en el que el liberalismo pudo asegurar también realmente el derecho del individuo como condición del bienestar colectivo. Sólo en la época en la que ésta había dado ya un

vuelco pudo el nacionalismo convertirse en algo enteramente sádico y destructivo. De este cuño era ya la furia del mundo de Hitler contra todo lo que era diferente, el nacionalismo como sistema paranoico de locura; la fuerza de atracción precisamente de estos rasgos no es hoy sin duda menor. La paranoia, el delirio persecutorio que acosa a los otros, sobre los que proyecta cuanto él mismo desea, se contagia. La patología del individuo que no se muestra capaz de enfrentarse psíquicamente al mundo y que se ha arrojado a un ilusorio reino interior se ve confirmada por alucinaciones colectivas como el antisemitismo. Pueden dispensar muy bien, de acuerdo con la tesis del psicoanalítico Ernst Simmel, al medio loco de convertirse en un loco completo. Con la misma claridad con la que lo demencial del nacionalismo salta hoy a la vista en el miedo racional a nuevas catástrofes, fomenta el nacionalismo su propagación. El delirio es la compensación por el sueño del que el mundo ha arrojado tenazmente a la humanidad de una organización humana del mundo por la propia humanidad. Pero con el nacionalismo radical y su *pathos* (pasión) converge cuanto ocurrió entre 1933 y 1945.

La supervivencia del fascismo y la imposibilidad de conseguir, hasta el momento, la tan traída y llevada superación del pasado —que ha degenerado en su caricatura, el frío y vacío olvido—, hunden sus raíces en la subsistencia de los presupuestos sociales objetivos que hicieron posible la irrupción del fascismo. En lo esencial no puede ser derivado de disposiciones subjetivas. El orden económico, así como la organización económica de acuerdo con su modelo, lleva, ayer como hoy, a la mayoría a depender de acontecimientos sobre los que carece de toda posibilidad de disposición, y a la minoría de edad. Si quieren vivir no tienen otro remedio que adaptarse a lo dado, que someterse; tienen que erradicar precisamente esa subjetividad autónoma a la que apela la idea de democracia; sólo pueden mantenerse renunciando a su propio yo. Penetrar cognitivamente en el contexto de ofuscamiento y descifrarlo les exige precisamente ese esfuerzo doloroso del conocimiento que la organización de la vida y, no en última instancia, la industria cultural totalitariamente hipertrofiada, les veda. La necesidad de semejante adaptación, de identificación con lo existente, con lo dado, con el poder como tal, crea el potencial totalitario, que es reforzado por el descontento y la rabia que produce y reproduce la propia coacción a la adaptación. En la medida, por otra parte, en que la realidad no procura la autonomía que efectivamente promete el concepto de democracia, como tampoco aquella posible felicidad, permanecen indiferentes frente a ella, cuando no pasan a odiarla ocultamente. La forma de organización política es percibida como inadecuada a la realidad social y económica; y así como uno se ve obligado a adaptarse, se quiere que se adapten también las formas de la vida colectiva, tanto más cuanto que de esta adecuación se espera el *streamlining* (abalizamiento) del ente estatal como empresa gigantesca en una competencia general en absoluto tan pacífica. Aquellos cuya impotencia real perdura, no soportan lo mejor ni siquiera

como apariencia; prefieren librarse de la obligación a una autonomía de la que sospechan que no podría ayudarles a sobrevivir, y se arrojan al magma del yo colectivo.

He exagerado los aspectos sombríos siguiendo la máxima de que hoy tan sólo la exageración puede ser ya, en términos absolutos, el medio de la verdad. No malentiendan mis observaciones fragmentarias y en buena medida rapsódicas en clave spengleriana, una clave que hace causa común con el mal. Mi intención era más bien la de caracterizar una tendencia oculta por la fachada plana de la cotidianidad, antes de que alcance y desborde los diques institucionales que de momento la detienen. El peligro es objetivo; no radica primariamente en las personas. Mucho es, como ya dije, lo que indica que la democracia, y cuanto a ella comprende, ha echado en las personas raíces mucho más profundas que en la época de Weimar. Al subrayar lo no tan evidente he descuidado algo que la sensatez obliga a tomar en consideración: que en el seno de la democracia alemana desde 1945 hasta hoy, la vida material de la sociedad se ha reproducido de modo más rico que en cualquier otro tiempo de que pueda tenerse recuerdo, y esto no deja de resultar psicológico-socialmente relevante. La afirmación de que la democracia alemana no padece de mala salud y que, en consecuencia, la superación real del pasado será posible con sólo algo más de tiempo, entre otras cosas, no sería, sin duda, demasiado optimista. Sólo que en esta idea de que hay que dar tiempo al tiempo hay algo de ingenuo y, a la vez, algo de contemplativo en el sentido peyorativo del término. Ni somos meros espectadores de la historia mundial, que pueden moverse más o menos impunemente dentro de sus grandes espacios, ni la propia historia del mundo, cuyo ritmo se parece cada vez más al de la catástrofe, parece otorgar a sus sujetos una época en la que las cosas pudieran ir a mejor por sí mismas. Esto remite de modo inmediato a la práctica pedagógica democrática. Ante todo hay que oponer laboriosamente ilustración sobre lo ocurrido a un olvido que sintoniza con demasiada facilidad con la justificación de lo olvidado, como en el caso de esos padres que, ante la penosa pregunta de sus hijos sobre Hitler, optan, autojustificándose así al mismo tiempo, por hablar de los aspectos positivos, razonando que, en definitiva, tampoco fue algo tan grave. En Alemania está de moda denigrar la instrucción política, y ésta podría ser, desde luego, mucho mejor; pero los sociólogos de la educación poseen ya datos que indican que la instrucción política consigue, allí donde es practicada responsablemente y no como una pesada obligación, resultados más positivos de lo que acostumbra a creerse. Si se toma, con todo, el potencial objetivo de una supervivencia del nacionalsocialismo tan en serio como yo creo que hay que hacerlo, resulta innegable que tal fenómeno impone también sus límites a la práctica pedagógica clarificadora y a sus posibilidades de ilustración. Tanto si es de carácter sociológico como si lo es de carácter psicológico, prácticamente sólo alcanza, por lo general, a los que están ya abiertos a ella y, en consecuencia, muy

poco disponibles para el fascismo. Tampoco resulta superfluo, con todo, reforzar estos grupos mediante ilustración contra la opinión no pública. Cabría incluso suponer que a partir de ahí podrían formarse algo así como cuadros, cuya iluminación en los más diferentes ámbitos acaba por alcanzar el todo, y las oportunidades para ello son tanto más favorables cuanto más conscientes sean éstos. La ilustración no debería darse, obviamente, por satisfecha sólo con estos grupos. Prefiero, de todos modos, no entrar en la cuestión, tan difícil y tan cargada de responsabilidad, de hasta qué punto ha podido llegarse en los intentos de ilustración pública sobre el pasado y de si no habrá venido la insistencia en ello, a pesar de la tenaz resistencia, a dar como resultado lo contrario de lo buscado. En cuanto a mí, me parece más bien que la elevación a consciencia nunca tiene consecuencias tan funestas como la inconsciencia, la semiconsciencia y la preconsciencia. Lo realmente importante aquí es cómo se representa y actualiza el pasado; si la cosa se queda al nivel del nuevo reproche o hace frente a la consternación mediante la capacidad y la fuerza de llegar a comprender incluso lo incomprensible. Resultaría necesaria a tal efecto una educación de los educadores. El hecho de que en Alemania apenas estén representadas, o lo estén de modo muy deficitario, las que en América se llaman *behavioral sciences* (ciencias del comportamiento) no deja de dificultar gravemente el empeño. Sería urgente fomentar el desarrollo en las Universidades de una sociología que confluyera con la investigación histórica de nuestro propio período. La pedagogía, por una parte, debería, en lugar de disparatar con profundidad de segunda mano sobre el ser del hombre, hacer suya precisamente esa tarea, cuyo insuficiente desarrollo tantas veces se reprocha a la *re-education* (reeducación). La criminología aún no ha alcanzado en Alemania el estándar moderno, y hay que pensar sobre todo en el psicoanálisis, tan reprimido hoy como ayer. O bien brilla por su ausencia, o ha sido sustituido por corrientes que a la vez que se vanaglorian de superar el tan denigrado siglo XIX, en realidad caen por debajo de la teoría freudiana, cuando no se convierten en su antítesis. Su conocimiento exacto y no desleído es más actual que nunca. El odio al psicoanálisis se une al antisemitismo, y en modo alguno no sólo porque Freud fuera judío, sino porque consiste precisamente en el tipo de autorreflexión crítica que enfurece a los antisemitas. Si bien algo así como un análisis de masas resultaría muy difícil de ser llevado a cabo, aunque sólo fuera ya por el factor tiempo, parece fuera de discusión que sería demasiado beneficioso que el psicoanálisis estricto encontrara su lugar institucional en Alemania y pudiera influir en su clima espiritual, aunque tal influencia se limitara a generalizar la convicción de que mejor que golpear hacia fuera es siempre reflexionar sobre uno mismo y sobre la relación de uno con aquellos a los que la consciencia endurecida acostumbra a convertir en blanco de sus agresiones. Pero, en cualquier caso, los intentos de enfrentarse subjetivamente al potencial objetivo del mal, elevándolo a consciencia, no deberían darse por satisfechos con legitimaciones que no desen-

mascararan la gravedad de aquello contra lo que hay que proceder. Alusiones, por ejemplo, a las grandes aportaciones de los judíos en el pasado, apenas ayudan nada, por ciertas que puedan ser, sino que saben a propaganda. Y la propaganda es, en cuanto manipulación racional de lo irracional, patrimonio del totalitarismo. Quienes se enfrentan a él no deberían imitarlo de un modo que los deja en retaguardia. Las loas a los judíos que los separan como grupo conceden incluso demasiado al antisemitismo. Si éste es tan difícil de vencer, es porque la economía psíquica de innumerables personas, ha precisado, y presumiblemente aún sigue precisando hoy, de él. Lo que se hace propagandísticamente permanece siempre en la ambigüedad. Me contaron en una ocasión la historia de una señora que asistió a una representación dramática del *Diario* de Ana Frank y que a la salida exclamó conmovida: "Sí, pero al menos a *la* chica deberían haberla dejado con vida". Como un primer paso para ver con claridad, es posible que no estuviera mal. Pero el caso individual, llamado a cooperar a la ilustración sobre el horror del todo, pasaba a convertirse mediante su propia individuación en coartada del todo, del que aquella señora se olvidaba. Lo funesto de tales observaciones reside en el hecho de que ni siquiera por mor de ellas pueden desaconsejarse representaciones de la pieza de Ana Frank o de otras similares, porque su efecto beneficia el potencial de mejora, por mucho que a uno le repugnen y por mucho que parezcan incluso ofender la dignidad del muerto. Tampoco creo que, organizando encuentros y reuniones entre jóvenes alemanes y jóvenes israelitas, así como otras actividades amistosas, pueda conseguirse mucho, por deseables que sean, a pesar de todo, tales contactos. Se parte demasiado en todo ello del supuesto de que el antisemitismo tiene algo esencial que ver en los judíos y que podría ser combatido mediante experiencias concretas con judíos, cuando el antisemita genuino queda definido más bien por su incapacidad para hacer experiencias, por su negativa a ser interpelado. Si el antisemitismo tiene un fundamento objetivo primario en lo social objetivo, y sólo después en los antisemitas, entonces éstos, aunque no existieran los judíos, tendrían que inventarlos, en el sentido del chiste nazi. En la medida en que se desee combatir el antisemitismo en los sujetos, convendría no esperar mucho de la remisión a hechos, contra los que tal vez se atrincheren o neutralicen como excepciones. Más bien habría que dirigir la argumentación a los sujetos a los que se habla. Habría que hacerles conscientes de los mecanismos que causan en ellos mismos el prejuicio racial. Superación del pasado como ilustración es esencialmente este viraje al sujeto, es el reforzamiento de su autoconsciencia y, en consecuencia, también de su yo. Tendría que unirse al conocimiento del par de trucos propagandísticos indestructibles que apuntan precisamente a esas disposiciones psicológicas cuya presencia en las personas debemos suponer. Como estos trucos son rígidos y escasos, tipificarlos, darlos a conocer y convertirlos en una especie de vacuna no es tarea que presente demasiadas dificultades. El problema de la realización práctica de una

ilustración subjetiva de este tipo sólo puede ser resuelto por un esfuerzo conjunto de pedagogos y psicólogos que no estén dispuestos a abdicar, bajo la excusa de la objetividad científica, de la urgente tarea a que sus disciplinas han de hacer hoy frente. Es evidente, sin embargo, que, dada la fuerza objetiva del potencial sobreviviente, esta ilustración subjetiva no basta, por enérgica e innovadoramente que sea acometida, y por hondas que sean las dimensiones alternativas a que apunta. Si se quiere oponer objetivamente algo al peligro objetivo, no basta para ello una mera idea, ni siquiera la de libertad y humanidad que, como hemos podido aprender entretanto, en su configuración abstracta no significa demasiado para las personas. Si el potencial fascista apela a sus intereses, por limitados que sean, entonces el remedio más eficaz es la remisión veraz y, por tanto, clarificadora a éstos y, desde luego, a los más inmediatos. Bastantes concesiones se hicieron ya al psicologismo fantasioso cuando en esfuerzos de este tipo no se tomó en consideración que, si bien la fuerza y el sufrimiento que el fascismo llevó al pueblo alemán, no bastaron, desde luego, para aniquilar ese potencial, no por ello dejaron de debilitarlo. Si se recuerda a las personas lo más simple (que las renovaciones fascistas abiertas o encubiertas, el sufrimiento y las carencias bajo un sistema coactivo, lo que presumiblemente acabarían por traer es el predominio ruso sobre Europa, en una palabra, que llevan por el camino de las catástrofes políticas), eso les impresionará más profundamente que la apelación a ideales o incluso al sufrimiento de terceros. Un sufrimiento del que los seres humanos suelen librarse con bastante facilidad, como sabía ya La Rochefoucauld. Frente a esta perspectiva el malestar actual significa poco más que el lujo de un estado de ánimo. Estalingrado y los bombardeos nocturnos no están tan olvidados, a pesar de tanta represión, como para que no pueda hacerse inteligible a todos el nexo existente entre una revitalización de la política que llevó a ello y la perspectiva de una tercera guerra púnica. Aunque se consiga esto, el peligro prosigue. El pasado sólo habrá sido superado el día en que las causas de lo ocurrido hayan sido eliminadas. Y si su hechizo todavía no se ha roto hasta hoy, es porque las causas siguen vivas.

II

La filosofía y los profesores

Me propongo decir algo sobre el llamado examen general en filosofía que forma parte de las pruebas exigidas en el estado de Hessen para obtener una plaza de profesor científico en Enseñanza Secundaria. Lo que he observado desde hace ya once años en este examen me ha llevado a pensar, con preocupación creciente, que el sentido del mismo es mal entendido, que no cumple su objetivo. A ello se une el que haya tenido que reflexionar también sobre la mentalidad de los examinados. He creído sentir su propio malestar en el examen. Muchos se sienten de entrada desplazados y no a la altura de las circunstancias; algunos tienen dudas sobre su sentido. Creo tener que hablar sobre el asunto porque el propio resultado del examen depende en buena medida de factores con los que me he encontrado. Y de los que los candidatos no son en absoluto conscientes. Sería falsa la actitud de un examinador que no intentara fundamentalmente ayudar a quienes, dada su función, está obligado a enjuiciar, por mucho que tal ayuda lleve una espina. La representatividad de mis palabras es exclusivamente mía y yo soy su único responsable, aunque estoy seguro de que mis colegas estarían de acuerdo conmigo en muchas cosas; sé, sobre todo, que Horkheimer llegó a los mismos resultados. Por otra parte, entre los candidatos hay algunos a los que mis temores no afectan. Se trata, sobre todo, de candidatos originaria y específicamente interesados por la filosofía; a menudo han llegado a conseguir, participando en nuestros seminarios, una relación genuina con la filosofía. Más allá de su círculo no faltan tampoco estudiosos con horizontes amplios y sensibilidad para las cosas del espíritu. Como personas realmente cultivadas llevan ya de antemano en sí mismos aquello cuya existencia o inexistencia debe ser averiguada, de modo insuficiente y fragmentario, mediante dicho examen. Pero mi crítica no va dirigida únicamente a los que no han conseguido pasar el examen. Éstos son a menudo menos hábiles, pero en absoluto menos cualifica-

dos que esa mayoría a la que se dejó pasar por criterios formales. Si algo caracteriza la situación fatal —una situación en la que el individuo que fracasa no tiene realmente la culpa—, es, precisamente, lo cerca que están de ella incluso quienes han pasado el examen sin problemas o lo han aprobado a un nivel medio aceptable, como suele decirse no sin connotaciones molestas. A menudo se tiene la impresión de que hay que dejar pasar a éste o aquél porque ha respondido de una forma más o menos correcta a la mayor parte de las preguntas objetivamente enjuiciables y controlables; pero no acaba uno de estar contento de esta decisión, por agradable que sea para el individuo afectado. Si nos centráramos estrictamente en el espíritu y no en la letra del orden del examen, dichos candidatos deberían ser valorados negativamente, pensando sobre todo en la juventud que un día les exigirá sus responsabilidades como profesores y con la que aún no me siento tan viejo como para no poder identificarme. El simple hecho de la necesidad de enseñantes no debería favorecer a aquellos que por su condición darían presumiblemente como resultado lo contrario de lo que esa necesidad demanda. Considerada de forma global, la situación es problemática precisamente en los aspectos en orden a los que fue introducido el examen general. Creo que es mejor decirlo abiertamente y animar a la reflexión que seguir imponiéndome en silencio una praxis que, en los exámenes, ha de llevar necesariamente a la resignación y a la rutina y en los candidatos mismos, al menosprecio de lo que se exige de ellos; un menosprecio que a menudo no es otra cosa que una delgada envoltura de su propio auto-menosprecio. Es más amistoso ser inamistoso que apartar la mirada con un gesto amable (que resultaría incluso hasta cómodo) de aquello que en el estado de consciencia del examinado actúa contra su nivel más alto de posibilidades, un nivel que presumo a cualquiera. Benevolencia y respeto se sobreentienden en la humanidad; entre los que en nuestra Universidad han de examinar en filosofía no faltan, desde luego, en ninguno. Pero queremos ser humanos no sólo con los candidatos, cuyos temores podemos representarnos muy bien, sino también con los que un día se sentarán frente a ellos, a los que no vemos, y a los que amenaza mayor injusticia por parte del espíritu inculto y sin formar de lo que a cualquiera podrían amenazarle nuestras pretensiones espirituales. No hace falta para ello lo que Nietzsche llamaba amor al más alejado; basta con un poco de imaginación.

Cuando decía que los que se muestran verdaderamente a la altura del examen son, a menudo, los que han participado de modo activo en seminarios filosóficos, no pretendía ejercer con ello posición institucional alguna. Me tomo de lo más en serio la idea de la libertad académica y juzgo indiferente cómo se forma el estudiante, si asistiendo a seminarios y clases o leyendo, simplemente, por su cuenta. No era mi intención en absoluto equiparar el sentido de este examen a la formación técnica y especializada en filosofía. Lo único que quería significar es que son precisamente quienes se sienten

impulsados por sí mismos, más allá del cultivo especializado de las ciencias particulares, a esa autoconsciencia del espíritu que es en definitiva la filosofía, los que más se adecuan, en general, a la concepción del examen. Esperar que todos pudiesen o quisiesen ser filósofos profesionales sería infantil; es éste precisamente un concepto que me inspira la mayor desconfianza. Lo último que nos gustaría que nuestros discípulos hicieran suya es la *déformation professionelle* (deformación profesional) de quienes convierten su propio campo automáticamente en el centro del mundo. La filosofía sólo se satisface a sí misma allí donde es algo más que una especialidad. Como puede leerse en el parágrafo 19 del reglamento de exámenes, al que tantos se aferran penosamente, el examen general

> "debe determinar si el candidato ha comprendido el sentido y la capacidad formativa de su ámbito de especialización y si está en condiciones de considerarlos a partir de los problemas vivos filosóficos, pedagógicos y políticos del presente". (Página. 46.)

A lo que se añade expresamente:

> "pero el examen en el que se subraya la dimensión filosófica no debe perderse en cuestiones filosóficas especializadas, sino que debe orientarse hacia las que hoy pueden tener mayor relevancia para la formación viva, algo para lo que resultan determinantes los campos de especialización del candidato".

Con otras palabras, el examen general intenta formarse una idea, en la medida en que algo así puede ser objeto de un examen, de si en la reflexión sobre su especialidad, esto es, meditando sobre lo que hacen y también autorreflexionando sobre sí mismos, los candidatos se despegan del ámbito de lo positivamente apropiado, y son capaces de sobrevolarlo. Podría decirse con toda sencillez: si son hombres espirituales, si en la expresión "hombres espirituales" no latiera la connotación de una suerte de arrogancia, la evocación de deseos elitistas de dominación que hacen difícil precisamente a los académicos la autorreflexión. Puede que la expresión "hombre espiritual" sea odiosa, pero la existencia de algo así sólo se percibe a partir de algo más odioso, esto es, de que uno no es un hombre espiritual. Queremos averiguar, en fin, en este examen si aquellos que como profesores de Enseñanza Media tienen sobre sí una buena parte de la responsabilidad sobre la evolución espiritual y real de Alemania son intelectuales o bien, como hace ya ochenta años los llamaba Ibsen, tan sólo meros especialistas. El hecho de que la expresión "intelectual" cayera en descrédito por culpa de los nacionalsocialistas constituye para mí un motivo más para asumirla positivamente: no dejarse imponer la apatía como un *ethos* (moral) superior, no difamar la ilustración, resistirse a la cacería contra los intelectuales, se camufle ésta como se camufle, es el

primer paso en el camino de la autorreflexión. Que uno sea o no un intelectual es algo que se manifiesta sobre todo en la relación que mantiene con su trabajo y con el todo social del que forma parte. Esta relación y no el ocuparse de ámbitos especializados como la epistemología, la ética o la misma historia de la filosofía es lo que constituye la esencia de la filosofía. Así la formuló un filósofo al que difícilmente cabría negar competencia en las diferentes disciplinas filosóficas. En el proyecto de una institución de enseñanza superior —con lo que se apunta a la Universidad— que se construiría en Berlín, dice Fichte:

> "La filosofía es lo que comprende científicamente la actividad espiritual global, incluyendo en ella todas las manifestaciones especiales y ulteriormente determinadas de la misma: el arte de formación filosófica debería dar, pues, a las ciencias particulares su arte, y elevar lo que en ellas era hasta ahora mera capacidad natural dependiente de la buena fortuna a un poder y un hacer reflexivos y conscientes; el espíritu de la filosofía sería aquel que comprendiese primero a sí mismo y seguidamente a todos los restantes espíritus en sí mismo; el artista en una determinada ciencia debería ser ante todo un artista filosófico, y un arte especializado sería única y exclusivamente una determinación ulterior y una aplicación particular de un arte filosófico general".

O de modo quizá aún más impactante:

> "Con este espíritu filosófico tan desarrollado, como forma pura del saber, debería ser concebida y troquelada la materia científica entera en su unidad orgánica en la institución de enseñanza superior".

Estas frases tienen menos valor hoy que hace ciento cincuenta años. El concepto enfático de filosofía al que tendía el movimiento del idealismo alemán cuando el espíritu del tiempo era uno con él, no añadía la filosofía como un apartado propio a las ciencias, sino que la buscaba en la autorreflexión viva del espíritu científico. Desde la consideración del proceso de especialización, que ha rebajado esta idea de la filosofía a la condición de simple fuerza en la retórica de las conmemoraciones, como algo realmente malo, como expresión de la cosificación del espíritu, que éste ha experimentado con el ascenso de la sociedad cosificada de intercambio, será posible encontrar la filosofía misma en la fuerza de la resistencia mediante el pensamiento propio que el individuo opone a la unidimensional y estrecha apropiación de conocimientos, incluidos los de las llamadas especialidades filosóficas.

Esto no debe ser entendido falsamente. No niego la necesidad de la autonomía de la filosofía frente a las ciencias particulares. Sin tal separación las ciencias de la naturaleza, al menos, habrían podido experimentar su gran despegue. Es posible que incluso a la propia filosofía no le fuera dado hacerse con sus apreciaciones más profundas, como en Hegel, hasta una vez con-

sumado su desgajamiento respecto del tráfico científico particular. No cabe esperar, tras todo ello, la reunificación de lo escindido de un golpe de magia; lo filosófico debería guardarse también de esta ilusión. Algunas ciencias del espíritu altamente desarrolladas, como, por ejemplo, las filologías de mayor tradición, han tomado tal peso propio, disponen de una metodología y una temática tan depuradas, que la autorreflexión filosófica se les aparece casi inevitablemente como diletante. Apenas existe ya ningún puente que lleve de sus propias reflexiones a las filosóficas. Contrariamente, la conversión de la filosofía en disciplina especializada tampoco puede ser ya ignorada. La autorreflexión filosófica de las diferentes ramas de la ciencia desde la renuncia al conocimiento de lo que ha producido ya la filosofía especializada tendría fácilmente algo de quimérica. Una consciencia que se comportara como si en su material tomara cuerpo de modo inmediato la filosofía, no solo cedería, ante el peso del material, fácilmente a lo gratuito, sino que estaría además condenada a recaer de forma *amateur* en estudios filosóficos superados hace ya mucho tiempo. Ni ignoro la dificultad objetiva del examen, ni la disimulo. Pero considero que no hay que darse por satisfecho con eso, y sobre todo, que no hay que ser más papista que el papa. Que no haya, como parece innegable, un camino que lleve recta y unívocamente del trabajo científico especializado a la filosofía no quiere decir que no tengan nada que ver entre sí. Un germanista especializado en alemán antiguo se resistía, con toda razón, cuando se veía obligado a interpretar alegremente en clave histórico-filosófica las leyes que rigen los cambios fonéticos. Pero el problema, por ejemplo, de cómo la herencia mítica de las religiones populares en el *Poema de los Nibelungos*, que es arcaica en relación con el Cristianismo, asume a la vez en la figura de Hagen rasgos protestantes post-medievales —en el supuesto de que el episodio en el Danubio significara algo así—, ha sido reconocido como legítimo por los filólogos y sería fructífero para la filosofía. O si lo que desde finales del siglo XVIII tiene un parentesco tan estrecho, en cuanto lírica de la naturaleza, con el concepto de lo lírico deriva en buena medida de la forma lírica medieval, entonces la larga ausencia de este momento casi ineludible para la consciencia lírica posterior constituiría tanto un tema filosófico como un tema capaz de interesar a un germanista. Hay innumerables nexos transversales de este tipo, y los candidatos podrían elegir perfectamente alguno de su esfera. Para comprender a Schiller, resulta esencial su relación con Kant —y no precisamente en el orden biográfico o científicio espiritual, sino en el de su reflejo en la figura de los dramas y de los poemas como tales—, igual que para la comprensión de Hebbel son esenciales los puntos de vista filosófico-históricos que operan en su dramaturgia. Casi nunca se me han propuesto temas de esta especie, para los que acabo de improvisar algunos ejemplos. Por supuesto que con todo ello no quiero decir que los temas técnico-filosóficos genuinos tengan que ser excluidos, o que sólo deban constituir excepciones. Pero, para comenzar, basta la diferencia entre las propues-

tas convencionales y las sugerencias como éstas que tienen algo que ver con autorreflexión, si no en relación con problemas especializados de orden científico particular sí, al menos, con complejos y ámbitos de trabajo más amplios. Por mi parte, me daría por satisfecho con que las propuestas de temas parecieran ir simplemente en la dirección que apunto.

Se escucha a menudo la queja de que la filosofía sobrecarga a los futuros profesores con una materia más, y con una materia con la que, por si fuera poco, muchos apenas tienen relación. Tengo que devolver el reproche: son en buena medida los propios candidatos los que convierten el examen en un examen especializado, no nosotros. Cuando se me asigna un candidato, como acostumbra a decirse, tengo por norma conversar con él sobre su propio campo, procurando que tome cuerpo de este modo alguna propuesta temática de la que se desprenda y pueda calibrarse algo así como la autocomprensión espiritual de su trabajo. Pero no se piense que esto provoca entusiasmo ni alegría autocomplaciente. Todo lo contrario. De prevalecer los gustos del candidato, habría que proponer una y otra vez para el trabajo escrito temas de carácter puramente técnico, teológico-filosófico o filosófico. Inmediatamente percibimos que ciertos filósofos y ciertos textos son particularmente estimados —a primera vista aparecen como más fáciles, por ejemplo las *Meditaciones* de Descartes, los empiristas ingleses, Shaftesbury, la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* de Kant, un conjunto temáticamente tan limitado que comienza a despertar numerosas dudas. No me dejo convencer fácilmente de que el *Essay concerning Human Understanding* ("Ensayo sobre el entendimiento humano") del agudo Locke, como le llamó Kant, que tampoco para mí representa una lectura precisamente divertida, tenga una importancia especial para un germanista o un historiador, o pueda interesarle, sin más; tampoco me doy por satisfecho cuando el candidato, como parece ser cosa corriente en los últimos tiempos, tiene preparadas explicaciones rápidas de por qué optó por estudiar el prolijo texto fundacional de la filosofía del *common sense* (sentido común). La distinción entre filósofos fáciles y difíciles —y tengo la sospecha de que se distingue de modo similar entre examinadores fáciles y difíciles— es, dicho sea de paso, enteramente desacertada. Los abismos por los que se desliza Locke acechan en sus textos y pueden llegar en ocasiones a complicar prohibitivamente incluso una exposición que en sí resultaría discordante, en tanto que un pensador de tan mala fama como Hegel, en la medida en que no recubre los problemas con el manto de sanos puntos de vista, sino que se enfrenta a ellos y los reelabora sin contemplaciones, posee un grado muy superior de precisión concluyente. El intelectual o el hombre de espíritu debería entregarse sin miedo a semejantes reflexiones. Querer pasar el examen de acuerdo con el lema *safety first* (la seguridad es lo primero), corriendo los menores riesgos posibles, no es cosa que fortalezca precisamente la fuerza espiritual; por el contrario, pone finalmente en peligro una seguridad que siempre es pro-

blemática. Espero, con todo, que no por ello se propague una ola hegeliana entre los examinadores.

Cuando se insiste realmente en la conveniencia de elegir un objeto que tenga una relación con el ámbito específico de intereses del candidato más profunda que la de un simple contacto superficial, se tropieza enseguida con las más peregrinas dificultades. En una ocasión me tomé el mayor esfuerzo de inducir a un candidato a nombrar un ámbito de este tipo; le interesaba todo, decía, y con ello alimentaba mi sospecha de no interesarle en realidad nada. Finalmente citó un período determinado, y se me ocurrió una obra válida para su interpretación histórico-filosófica. Le sugerí redactar su trabajo sobre dicha obra, y con ello le llené de espanto. Me preguntó si el autor en cuestión era de primera magnitud y realmente importante para sus materias, como consta en el reglamento del examen; ya se sabe que la letra de los parágrafos de dicho reglamento se convierte a menudo en un medio para rehuir lo que con ellos se busca. Algunos candidatos hincan las garras y se aferran a los puntos de apoyo que da el reglamento para facilitar la orientación de examinados y examinadores como si se tratara de normas inviolables. Uno citó en una ocasión como ámbito de interés a Leibniz y su crítica a Locke. Cuando en la segunda vuelta propuso lo mismo y el examinador le explicó que no le parecía adecuado debatir con él otra vez sobre las mismas cosas, su primera reacción fue la de preguntar si tenía que ocuparse nuevamente de dos filósofos. Se actúa de acuerdo con la frase que Hoffmannsthal pone en boca de una Clitemnestra devorada por el miedo: "Para todo tiene que haber costumbres válidas". La consciencia de los candidatos en cuestión busca siempre cobertura, preceptos, canales; tanto para sentirse cómoda en caminos ya trillados como para conseguir que el proceso del examen sea reglamentado y ordenado de modo que queden al margen precisamente los problemas que dan al examen su sentido. En resumen, uno se encuentra con la consciencia reificada o cosificada. Y, sin embargo, la incapacidad para una existencia y un comportamiento libre y autónomo respecto de cualquier asunto, constituye una contradicción evidente de todo cuanto en los términos del examen, puede ser pensado de un modo racional y sin *pathos* bajo el rótulo de "formación auténtica del espíritu", el objetivo de los institutos de Enseñanza Media. En las negociaciones sobre la elección de tema se tiene la impresión de que los que han de ser examinados han asumido como máxima la frase de Brecht: "No quiero ser una persona", también y precisamente por haber aprendido de memoria en sus diferentes versiones el imperativo categórico. Los que se irritan por la exigencia de la asignatura de filosofía son los mismos que no ven en la filosofía nada más que una asignatura.

Hemos aprendido, por más de un motivo, a no sobrevalorar los trabajos escritos en la evaluación de los candidatos y a dar más peso al examen oral. Pero lo que en éste se oye y se ve apenas resulta más estimulante. Que un candidato bostece ostentosamente durante todo el examen para mostrar su

animosidad contra la pretensión de que sea un intelectual, es en realidad cosa más bien de la buena educación que del espíritu, aunque entre una y otra haya más relación de la que puede sospechar un candidato así. La humanidad especializada, si se me permite la contradicción, celebra sus orgías en el examen oral. "El candidato", según consta en el reglamento del examen, "tiene que mostrar que domina los conceptos fundamentales del filósofo del que se ha ocupado y que comprende su evolución histórica". Un candidato al que se le preguntó por Descartes pudo reconstruir aceptablemente, como suele ser el caso, el desarrollo conceptual de las *Meditaciones*. El debate se centró en el concepto de *res extensa*, la substancia extensa, en su determinación meramente espacial-matemática y en la falta de categorías dinámicas en la concepción cartesiana de la naturaleza. A la pregunta de las consecuencias históricas de esta insuficiencia, el candidato manifestó honestamente que las ignoraba; ni siquiera había sido, pues, capaz de mirar más allá de Descartes, al que había expuesto con aplicación meritoria, lo suficiente como para percibir al menos con qué insuficiencia cartesiana enlazaba críticamente el sistema de Leibniz y, con él, la evolución a Kant. La concentración especializada en un gran filósofo reconocido le había cerrado el camino a lo que exige el reglamento del examen, es decir, al conocimiento de la evolución histórica del problema. A pesar de todo, aprobó. Otro me expuso con desagradable ligereza los razonamientos centrales de las primeras dos *Meditaciones*. Le interrumpí, para hacerme una idea de su nivel de comprensión, con la pregunta de si el experimento de la duda y su final en el *ego cogitans* (yo soy cosa pensante) no susceptible ya de duda posible le satisfacía enteramente. Imaginaba yo como respuesta una consideración no precisamente abismal: la de que esa conciencia individual empírica a la que se recurre en Descartes viene inmersa, ella misma, en el mundo espacio-temporal del que ha de ser desgajada, en el sentido de la meditación cartesiana, como un resto imborrable. El candidato me miró por un momento más bien enjuiciándome a mí que reflexionando sobre la deducción cartesiana. Es evidente que le parecí un hombre con sentido para lo supremo. Para agradarme contestó: no —lo que hay es un encuentro genuino. Hay que suponer que se había imaginado algo al respecto; que en el trasfondo de su consciencia había emergido el recuerdo tal vez de teorías que atribuyen al espíritu la posibilidad de un conocimiento intuitivo directo de la realidad. En cualquier caso, si es esto lo que pensaba, lo cierto es que no fue capaz de articularlo. Y si algo es la filosofía, como acostumbraba a definirla nuestro viejo maestro Cornelius, es el arte de expresarse. Lo característico de la respuesta es, con todo, que al arrojarme a la cabeza una frase tópica de una filosofía tan decadente y, en cualquier caso, tan inadecuada a la situación y al momento como la filosofía existencial, creía demostrarme su nivel y complacerme a la vez del modo más conspicuo. Entre la confianza en los hechos del especialista, que experimenta como un fastidio e incluso como un desacato contra el espíritu científico

cualquier posible apelación reflexiva a lo que no es el caso, y la fe en las palabras cargadas de prestigio y en los giros mágicos de la jerga de la autenticidad* que se abre paso hoy en Alemania por todos los desagües, hay una relación de complementariedad. El lugar que deja vacío el pensamiento de la cosa misma, la renuncia a la reflexión espiritual sobre la ciencia, es inmediatamente ocupado por la frase cosmovisional, de acuerdo con la tan arraigada desdichada tradición alemana que envía a los nobles idealistas al cielo y a los vulgares materialistas al infierno. Más de una vez he experimentado cómo estudiantes que me consultaban si podían manifestar también sus propios puntos de vista en sus trabajos, y a los que animaba con demasiada ingenuidad a hacerlo, daban prueba de su autonomía con frases como la de que a Voltaire, que tanto contribuyó a la abolición de la tortura, le faltaba el verdadero sentimiento religioso. En esta alianza entre la falta de espíritu del *terre à terre* (a ras del suelo) y el estereotipo de la cosmovisión oficialmente sancionada se muestra una constitución espiritual emparentada con la totalitaria. El nacionalsocialismo sobrevive hoy, desde luego, menos en la creencia en sus doctrinas —en el supuesto de que ésta se diese realmente alguna vez, cosa que es discutible—, que en determinadas disposiciones formales del pensamiento. Entre ellas figuran la diligente adaptación a lo que en el momento esté vigente, la división en ovejas y lobos, la carencia de relaciones inmediatas, espontáneas, con hombres, cosas e ideas, el convencionalismo coactivo, la fe en lo existente a cualquier precio. Estas estructuras mentales y estos síndromes son, en cuanto tales y atendiendo a un contenido, apolíticos, pero su supervivencia tiene implicaciones políticas. De cuanto intento comunicar, esto es posiblemente lo más serio.

La chapucera fusión de apropiación de material empírico (lo que las más de las veces quise decir aquí), de material aprendido de memoria y declamación cosmovisional, muestra que el nexo entre cosa y reflexión se ha roto. Esto es algo que se constata una y otra vez en los exámenes, y que obliga de modo inmediato a inferir la ausencia de lo que debería tener quien se propone formar y educar, esto es, formación cultural. Una estudiante quería examinarse oralmente sobre Bergson, a pesar de la prudente recomendación a pensárselo mejor por parte de su examinador. Aquél le preguntó, para ver si tenía alguna idea de lo que se llaman nexos histórico-espirituales, sobre pintores de la época del filósofo, pintores cuya obra podía tener alguna relación con el espíritu de su filosofía. Primero aludió en tal sentido al naturalismo. Preguntada por nombres, citó primero a Manet, luego a Gauguin y, finalmente, tras no pocos ruegos, a Monet. El examinador insitió en que diese el nom-

---

* Con "jerga de la autenticidad" (*Jargon der Eigentlichkeit*) alude Adorno a la "analítica existencial" de Martin Heidegger y a sus vulgarizaciones. La expresión dio título a uno de sus libros, del que hay edición castellana traducida como: *La ideología como lenguaje*, Madrid, Taurus, 1971). (*N. del T.*)

bre del gran movimiento pictórico general de fines del siglo XIX del que se trataba, a lo que no dudó en responder consciente de su victoria: expresionismo. Cierto es, ay, que no había elegido el impresionismo como tema, sino sólo Bergson, pero la cultura viva consiste precisamente en ser capaz de percibir relaciones como las que existen entre la filosofía de la vida y la pintura impresionista. Quien nada entiende de ello, tampoco puede entender a Bergson. La candidata, en efecto, demostró ser totalmente incapaz para disertar sobre los dos escritos que decía haber leído, *Introduction à la métaphysique* ("Introducción a la metafísica") y *Matière et mémoire* ("Materia y memoria").

Si alguien nos replicara con la pregunta, pongamos por caso, sobre cómo puede adquirirse el tipo de formación cultural capaz de permitirle a uno establecer asociaciones entre Bergson y el impresionismo, la verdad es que se nos pondría en un aprieto a los examinadores de filosofía. Porque la cultura es precisamente eso para lo que no existen normas fijas, usos sancionados; sólo puede ser adquirida mediante un esfuerzo y un interés espontáneos; ningún curso lo garantiza, ni siquiera los del tipo del *Studium generale* (Cultura general). A decir verdad, ni siquiera exige esfuerzos, sino la apertura, la capacidad de ser afectado por algo espiritual y asumirlo productivamente en la propia consciencia, en lugar de, como dice un insoportable cliché, ocuparse de ello en actitud de simple aprendizaje. Si no temiera el malentendido del sentimentalismo diría que la formación cultural exige amor; existe un déficit de capacidad de amor. Las indicaciones sobre su compensación son precarias; por lo general se decide al respecto en una fase temprana de la evolución infantil. Quien lo padece apenas debería enseñar a otros seres humanos. No sólo se limitará a perpetuar en la escuela ese sufrimiento que denunciaban los escritores hace sesenta años, y del que se supone, probablemente sin razón, que ha sido hace ya tiempo superado, sino que el déficit proseguirá en los alumnos y se cultivará al infinito ese estado espiritual que no tengo por inocente ingenuidad, sino por corresponsable en la desgracia del nacionalsocialismo.

Donde más drásticamente se revela la deficiencia es en la relación con el lenguaje. De acuerdo con el parágrafo 9 del reglamento del examen, hay que prestar una atención especial a la forma lingüística; en el caso de deficiencias lingüísticas serias el trabajo debería ser considerado como insuficiente. No quiero imaginarme a dónde llegaríamos si los examinadores se atuvieran a ello; me temo que ni siquiera podría ser satisfecha la más urgente demanda de nuevos profesores; y no me extrañaría que algunos candidatos confiaran precisamente en ello. Tan sólo unos pocos tienen alguna idea de la diferencia entre el lenguaje como medio de comunicación y el lenguaje como medio de expresión precisa de la cosa; piensan que basta con hablar para saber escribir, cuando en realidad el que no sabe escribir, por lo general, tampoco sabe hablar. No quisiera contarme entre los *laudatores temporis acti* (los que entonan la alabanza del pasado), pero el recuerdo de mi época de instituto me

evoca profesores cuya sensibilidad lingüística, mejor dicho, cuya sencilla corrección en la expresión se diferencia enormemente del desaliño hoy predominante, un desaliño, por lo demás, que se justifica probablemente ante sí mismo invocando el uso dominante del lenguaje, y que no deja, en realidad, de reflejar el espíritu objetivo. El desaliño acostumbra a llevarse muy bien con la pedantería del profesorado. Tan pronto como en el debate sobre el tema del trabajo del examen tengo la impresión de que el candidato carece del sentido de la responsabilidad lingüística —y la reflexión sobre el lenguaje constituye el modelo de toda reflexión filosófica—, acostumbro a llamarle la atención sobre ese punto del reglamento y le expongo de entrada lo que espero de esos trabajos. Lo poco que fructifican tales exhortaciones parece mostrar que se trata de algo más que de indolencia. Lo que está en juego es la pérdida de la relación entre los candidatos y el lenguaje que hablan. Los clichés más bajos como "en algo así como", o "deseo genuino", o aquel "encuentro" son usados con la mayor desenvoltura, incluso con gusto, como si el dominio de las frases hechas fuese un signo de estar a la altura de los tiempos. Lo peor es la interrelación de las frases. En el trasfondo de la consciencia late, sin duda, el recuerdo de que un texto filosófico debería formar un nexo lógico o de fundamentación. Y, sin embargo, ni las relaciones entre los propios pensamientos ni, lo que es más común, entre las aseveraciones que tantas veces simulan pensamientos, guardan la menor correspondencia con ello. Relaciones pseudológicas y pseudocausales son generadas por partículas que pegan entre sí las frases en la superficie lingüística, pero que resultan inútiles a la hora de pensar la cosa misma; de dos frases, una acostumbra a ser presentada así, por ejemplo, como consecuencia lingüística de la otra, cuando ambas están lógicamente al mismo nivel.

La mayor parte de los candidatos, incluidos los que han estudiado lingüística, tienen escasa noción de lo que es el estilo; en lugar de eso buscan fatigosa y artificialmente sacar del tipo de discurso que les resulta familiar lo que erradamente creen que es el tono de la ciencia. El lenguaje de los trabajos escritos es todavía menos rico que el del examen oral. En buena medida es un balbuceo entreverado de frases hechas restrictivas e indeterminadas, del tipo de "hasta cierto punto", que en el mismo momento en que se dice algo parecen exonerar de la responsabilidad por lo dicho. Los extranjerismos, e incluso los nombres de otros idiomas, constituyen obstáculos que rara vez son franqueados sin detrimento para el propio obstáculo o para el candidato; la mayoría, pongamos por caso, de los que escogen como filósofo para su examen a Hobbes, un filósofo considerado normalmente fácil, se refieren a él como Hob*bes* como si ese *bes* hubiera sido tomado del dialecto en el que "algo" (*etwas*) se dice *ebbes*. En relación al dialecto, son necesarias aclaraciones. De una buena formación habría que esperar cierta dulcificación de las tosquedades del lenguaje regional. Pero no hay tal. El conflicto entre el alemán culto y el dialecto termina en tablas, solución que, ciertamente, no

satisface a nadie, ni siquiera al futuro profesor cuyo malestar se evidencia a cada palabra. La proximidad del dialecto al hablante, el momento en el que éste, cuando dicho dialecto aún es campesino, habla al menos en su propia lengua tal como "le sale de las narices", según acostumbra a decirse popularmente, se pierde; pero no por ello se ha accedido al lenguaje culto objetivo, sino que éste sigue desfigurado por las cicatrices del dialecto. Ocurre como en el caso de esos jóvenes de las pequeñas ciudades que se ponen un *frac* que les viene grande cuando un domingo tienen que ayudar en alguna celebración[1]. No quiero decir nada, por supuesto, contra la grata institución de los cursos académicos en alemán para extranjeros, pero tal vez fuesen más importantes cursos para naturales del país, aunque sólo consiguieran que los futuros profesores se librasen de ese acento en el que la brutalidad de lo rústico se mezcla desagradablemente con la futura dignidad pedagógica. Complementaria de lo vulgar es la afectación, o lo que es igual, la inclinación a usar términos que quedan fuera del horizonte de experiencia del hablante, y que precisamente por eso salen de su boca como si fueran esos extranjerismos con los que presumiblemente complicarán la vida algún día a sus alumnos. Tales expresiones acostumbran a ser un bien cultural decaído de la capa superior o, hablando menos científicamente, uniformes de gala gastados, un bien al que sólo accede el llamado sector pedagógico cuando en el ámbito del espíritu libre nadie se sirve ya de él. La urbanidad es consustancial a la cultura, y su lugar geométrico es el lenguaje. No hay que reprochar a ninguna persona que provenga del campo, pero tampoco nadie debería convertirlo en un mérito al que aferrarse; quien no consigue emanciparse del provincianismo queda fuera del territorio de la cultura. Quienes quieren enseñar algo a otros deberían hacerse ellos mismos también conscientes, y del modo más enérgico, de la obligación de superar todo provincianismo en lugar de imitar ingenuamente lo que se considera culto. La divergencia aún existente entre la ciudad y el campo, la escasa relación con la cultura superior de lo agrario, cuyas tradiciones han sucumbido entretanto y no pueden ser ya revi-

---

[1] *Una serie de comunicaciones recibidas me indican la conveniencia de aclarar este punto.* No opino que la fortuna superior exija la erradicación de todo acento dialectal en aras de un lenguaje culto riguroso y sin concesiones, ni menos que se confunda con ella. La más elemental experiencia de la entonación vienesa instruye bien sobre lo mucho que la humanidad lingüística se realiza precisamente en estos acentos. Pero la diferencia entre un alemán que depura el dialecto de su tosquedad asumiendo reconciliadoramente su huella y un idioma en el que ambas capas lingüísticas permanecen de modo irremediable en situación de incompatibilidad, y en el que la corrección pedante es desmentida por restos de un dialecto informe, es una diferencia que afecta al todo. Porque, en realidad, no es otra que la diferencia entre la cultura que asume en sí y supera lo que se declara solidario de la naturaleza, y un mecanismo de represión real que se perpetúa en el espíritu. En su hechizada estela retorna lo natural reprimido, sólo que deformado y destructor. En cuanto a si una persona tiene un órgano lingüístico: su formación cultural se muestra precisamente en su capacidad para percibir tales matices.

talizadas, es una de las figuras en las que se perpetúa la barbarie. Lo que aquí está en juego no son finezas de la elegancia espiritual y lingüística. El individuo sólo se emancipa cuando se desgaja de la inmediatez de relaciones que en modo alguno son naturales, sino un simple resto de un estudio superado de la evolución histórica, de un muerto que ni siquiera sabe de sí mismo que está muerto.

Cuando uno ha sido castigado con la maldición de una fantasía exacta, puede imaginar muy bien cómo se llega a la elección de profesión: la familia orienta al joven sobre lo que tiene que hacer si quiere llegar a algo en la vida, desde la desconfianza quizá en que pueda conseguirlo por sí mismo sin la protección de las pruebas de capacitación que asegura una carrera acreditada. Pueden animar también a ello ciertas personalidades locales; confiando en sus relaciones se cocinan conjuntamente las combinaciones prácticas de materias. No deja de jugar aquí un papel la lamentable falta de consideración de la profesión de enseñante, tan difundida en Alemania, y no sólo en ella, que lleva a los candidatos a moderar en exceso sus aspiraciones. Muchos se han resignado ya, en realidad, antes de comenzar propiamente, y se encuentran tan poco cómodos consigo mismos como en su relación con las cosas del espíritu. Percibo en todo ello la degradante necesidad que paraliza de antemano la resistencia. Es posible que la situación en la que se encuentre ese tipo de bachiller apenas le deje otra elección. Suponerle capaz de vislumbrar lo problemático de su comienzo en el momento de esa decisión sobre su futuro es exigir demasiado. De lo contrario se habría roto ya el maleficio que, como hábito de falta de libertad espiritual, se manifiesta en el examen. Las personas en las que pienso están dentro de un círculo funesto; su interés las fuerza a la falsa decisión, de la que vienen a convertirse ellas mismas finalmente en víctimas. Nada sería más injusto que responsabilizarlas de esto. Si la idea de la libertad tiene que tener aún un sentido, éste sería el de que los desprovistos de las competencias apropiadas sacaran las consecuencias pertinentes en el punto de su evolución en el que fueran ya conscientes de las dificultades —y en la Universidad ha tenido que surgir forzosamente en algún momento tal consciencia—, del desgarro entre su existencia y su profesión, y de cuanto va unido a ello. Y entonces deberían o bien abandonar a tiempo la profesión con cuya concepción no concuerdan (sin valer como excusa, en un momento de auge económico, la ausencia de otras posibilidades), o bien hacer frente con toda la energía de la autocrítica al estado del que he citado algunos síntomas, asumiendo el deber de cambiarlo. Y este intento, que no es un resultado prefijado, sería precisamente la formación cultural que han de hacer suya los candidatos y también —no dudo en añadir por mi cuenta— lo que se exige en filosofía en el examen: que a los futuros profesores se les haga una luz sobre lo que ellos mismos hacen, en lugar de aferrarse sin lucidez ni iniciativa a ello. Las desventajas que, como sé muy bien, pesan sobre muchos, no son invariables. De ahí que la autorreflexión y el

esfuerzo crítico sean efectivamente posibles. Serían lo contrario de ese celo ciego y obstinado por el que la mayoría parece haber optado. Está en las antípodas de la cultura y de la filosofía, porque es definido desde un principio por la apropiación de algo ya dado y operante, en donde brillan por su ausencia el sujeto, la propia persona que aprende, su juicio, su exposición, el substrato de libertad.

Lo que verdaderamente me perturba en los exámenes es la ruptura entre lo que filosóficamente se ha trabajado, y es objeto de exposición, y los sujetos vivos. Si su dedicación a la filosofía debería reforzar la identidad de su interés por el estudio especializado escogido, en realidad lo único que alienta es la subsistencia de la autoalienación. Una autoalienación que gana incluso en intensidad en los casos en que la filosofía se percibe como un obstáculo para la adquisición de conocimientos útiles, bien para la preparación de las materias principales y, por tanto, para progresar en ese campo, bien de cara a la apropiación de un saber profesionalmente rentable. Y así, la filosofía, convertida en materia de examen, acaba por mutar en su contrario; en lugar de atraer a sí a los adeptos, sólo sirve para dejar claro ante sus ojos, y ante los nuestros, lo profundo del fracaso de la formación cultural, y no sólo en lo que afecta a los candidatos, sino en general. El sucedáneo al que se aferran es el concepto de ciencia. En otro tiempo este concepto impuso como exigencia no aceptar nada sin inspección ni examen; exaltó la libertad y la emancipación de la tutela por dogmas heterónomos. Hoy la cientificidad se ha convertido, para sus discípulos, de un modo estremecedor, en una nueva figura de la heteronomía. Cuando se opera de acuerdo con las reglas científicas, cuando se obedece el ritual científico, cuando se ayuda a la ciencia, se cree erróneamente estar a salvo. La aprobación científica se convierte en sustitutivo de esa reflexión espiritual sobre lo fáctico en la que debería consistir la ciencia. La armadura tapa la herida. La consciencia cosificada interpone la ciencia convertida en un conjunto de aparatos entre sí misma y la experiencia viva. Cuanto más profundamente se cree haber olvidado lo mejor, tanto mayor consuelo se encuentra en la disposición sobre semejante conjunto de aparatos. Una y otra vez me veo interpelado por candidatos que me preguntan si pueden, si deben, si tienen que manejar bibliografía secundaria y cuál les recomiendo. El conocimiento de este tipo de bibliografía siempre es bueno, desde luego, porque impide caer por debajo del nivel ya alcanzado de conocimientos y descubrir otra vez el Mediterráneo. Quien desea cualificarse científicamente debe mostrar, en fin, que domina las reglas de juego del trabajo científico. Pero la preocupación por la bibliografía secundaria significa a menudo algo muy distinto. Unas veces, la expectativa de encontrar ahí los pensamientos que una autovaloración masoquista lleva a algunos a desconfiar de poder tener por su cuenta; otras veces se expresa, tal vez de modo inconsciente, la aspiración a convertirse (gracias al aparato científico, a las citas, a las notas bibliográficas y a una gran erudición) en uno de los elegidos

por la gracia mística de la ciencia. Se quiere ser por lo menos uno de los suyos, porque de lo contrario no se es nada. No tengo inclinación hacia la filosofía existencial, pero en estos puntos tiene un momento de verdad. La ciencia como ritual dispensa del pensamiento y de la libertad. Oímos que la libertad tiene que ser salvada, que está amenazada desde el Este; y, desde luego, no me hago las menores ilusiones sobre la reglamentación de la consciencia más allá de la frontera. Pero en ocasiones me parece como si la libertad estuviera ya socavada también entre quienes aún la tienen formalmente; como si su hábito espiritual fuera asimilándose a lo regresivo incluso allí donde no está intencionalmente reglamentado; como si algo tendiera en las propias personas a la exoneración de la autonomía, de esa autonomía que en otro tiempo significó cuanto en Europa debía ser respetado y conservado. En la incapacidad del pensamiento para elevarse acecha ya el potencial de encuadre y sometimiento a una autoridad cualquiera, perceptible también en el actual modo puntual y complaciente de aferrarse a lo dado. Puede que algunos den todavía en glorificar ante sí mismos el hechizo como lo que la jerga de la autenticidad llama vinculación genuina. Pero se equivocan. No están más allá del aislamiento del espíritu autónomo; sino más acá de la individuación, de modo que, se imaginen lo que se imaginen, ni siquiera están tampoco en condiciones de superarla.

La idea de que hay que salir adelante y progresar en la vida acaba teniendo para algunos un poder tan central e inatacable que nada que pueda ir en contra es tomado seriamente en consideración. La actitud al respecto es de rechazo automático; por eso no sé si mis palabras pueden siquiera afectarla. Acomodarse consigo misma, aferrarse a la propia debilidad y querer tener siempre la razón a cualquier precio son rasgos específicos de la consciencia cosificada. Siempre es admirable la destreza con que, incluso los más torpes, consiguen desenvolverse cuando se trata de defender maleficios. Podría argumentárseme, sin que hubiera demasiado que oponer, que ese estado es perfectamente conocido, pero que nada puede hacerse en su contra. En apoyo de ello podrían aducirse consideraciones generales, como: dónde puede uno encontrar hoy el rayo de luz del sentido llamado a iluminarle su propio trabajo. Cabría recordar también —y aquí yo sería el primero en estar de acuerdo— que son condiciones sociales como el origen, sobre las que nadie tiene poder, las culpables de que no pueda estarse a la altura del concepto enfático de cultura: la mayoría han sido engañados y estafados en esas experiencias explícitas de las que se nutre la cultura y que preceden a toda enseñanza. Sería posible continuar remitiendo a la insuficiencia de la universidad, a su propio fracaso: en buena medida no procura lo que echamos en falta en los candidatos. Finalmente podría llamarse otra vez la atención sobre la sobrecarga de material científico y sobre la penosa situación del examen. No quiero entrar a discutir cuánto hay en ello de razón y cuánto de simple pretexto; hay argumentos que son en sí verdaderos, pero que pasan a ser falsos tan

pronto como son puestos al servicio de intereses mezquinos. Estoy dispuesto, con todo, a admitir que en una situación en la que la dependencia virtual de todos respecto del todopoderoso entramado global reduce la posibilidad de libertad a un mínimo, la apelación a la libertad del individuo tiene un punto de vaciedad; la libertad no es un ideal inmutable e inalienable que pende sobre las cabezas de los hombres —imagen ésta que no en vano me recuerda la de la espada de Damocles—, sino que su propia posibilidad varía con el momento histórico. De todos modos, la presión económica sobre la mayoría de las personas no es hoy tan insoportable como para hacer imposible la autodeterminación y la autorreflexión: el sentimiento de impotencia social global, de dependencia universal, es lo que impide la cristalización de la propia determinación, más, en cualquier caso, que la necesidad material al viejo estilo.

Pero, ¿puede exigirse a una persona que vuele? ¿Es el entusiasmo —en el que Platón, que no dejaba de saber bien qué es la filosofía, cifraba su condición subjetiva más importante— algo que pueda prescribirse? La respuesta no es tan simple como supone el gesto de rechazo. Porque este entusiasmo no es algo casual, no es simplemente una fase dependiente, pongamos por caso, del estadio biológico de la juventud. Tiene un contenido objetivo: la insatisfacción ante la simple inmediatez de la cosa: la experiencia de su apariencia; pero elevarse sobre ésta es algo que viene exigido por la cosa misma tan pronto como uno se sumerge de buena voluntad en ello. La elevación a la que me refiero va unida a la inmersión. En el fondo, cada cual experimenta en sí mismo la carencia; sé que no he dicho nada nuevo, sino simplemente algo por lo que algunos prefieren no darse por aludidos. Lo más urgente sería aconsejar la lectura de los textos de Schelling sobre el método del estudio académico. En su enfoque deudor de la filosofía de la identidad pueden descubrirse muchos motivos a los que yo llegué desde presupuestos de muy distinto orden; no deja de resultar asombroso que la situación en el año 1803, en el momento culminante del movimiento filosófico alemán, no fuera, en lo que aquí nos ha ocupado, tan diferente de la actual, en la que la filosofía ya no tiene la misma autoridad. A los futuros profesores no debería importarles tanto dirigirse hacia algo que les resulta ajeno e indiferente, cuanto ser fieles a la necesidad que se les impone en su trabajo, sin desistir de ello justificándose por la presunta coacción del estudio. Es posible que el espíritu lo tenga hoy más problemático que entonces, y sería cómico predicar el idealismo, aún en el supuesto de que mantuviese su perdida actualidad filosófica. Pero en la medida en que no se da por satisfecho con lo fácticamente existente, el espíritu mismo lleva en sí el impulso que se precisa de un modo subjetivo. Cuantos han escogido una profesión de orden espiritual han contraído la obligación de confiarse a su movimiento. Esperar que el orden del examen proceda de acuerdo con tal obligación no es una forma menor de honrarla. Nadie, con una indiferencia enmascarada de superioridad, debería dejar caer en saco

roto lo que he querido expresar, sin conseguir tal vez hacerlo con la suficiente claridad. Mejor sería rastrear las huellas de aquello con lo que uno se comprometió *anteriormente y en lo que puso sus* expectativas. En lugar de darse por satisfecho con el argumento de que todo está mal y nada puede hacerse en contra, hay que reflexionar sobre esa fatalidad y sobre sus consecuencias para el propio trabajo, también para el examen. Ése sería el comienzo de esa filosofía que sólo cierra su puerta a quienes prefieren dejar en la penumbra las razones por las que se la cierra.

III

Televisión y formación cultural

Kadelbach: En los últimos tiempos, los debates sobre la formación cultural de adultos se ocupan cada vez más del tema de la televisión. Durante largos años —y ésta es la cosa— las universidades populares en las que se impartía formación para adultos se han sentido perjudicadas por la televisión, en la medida en que el público ha optado, prácticamente, por abandonarlas, para seguir los programas ofrecidos por este nuevo medio de comunicación de masas.

Durante los últimos dos años se ha intentado salir de algún modo de esta situación problemática y se ha debatido la cuestión de la televisión en relación, precisamente, con la formación de adultos. El presidente de las Universidades Populares Alemanas, el profesor Hellmut Becker, ha tomado posición sobre esta compleja temática en un trabajo titulado "Televisión y formación cultural" publicado en la revista *Merkur.* Por otra parte, toda una serie de trabajos y aportaciones sobre la televisión procedentes de los círculos de las universidades populares muestran que este medio ya no es considerado desde una perspectiva de conflicto, sino que se busca el acomodo e incluso la colaboración con él.

Todo ello suscita, naturalmente, gran cantidad de cuestiones e interrelaciones de orden pedagógico, metodológico y —me atrevería incluso a decir— epistemológico. Por ello, vamos a debatir ahora a fondo la cuestión de la televisión y de la formación. La naturaleza de la problemática en juego, y nuestra propia pretensión, indican la conveniencia de no limitarse a una aproximación y explicación meramente prácticas de la misma. A tal efecto hemos invitado al Profesor Theodor Adorno, filósofo y sociólogo frankfurtiano, a participar en este coloquio y a oficiar en él de interlocutor del Profesor Becker. Los conocimientos del Profesor Adorno sobre la televisión hunden sus raíces en una atención analítica muy profunda a este medio en los Estados Unidos

de América, donde intentó analizar programas de la televisión y su público. Ambos puntos de vista, el del práctico y el del observador analítico parecen ofrecer a este coloquio —o, al menos, así me lo ha parecido— algunas posibilidades, tanto de debate como de orientación.

Señor Adorno, Ud. conoce perfectamente los esfuerzos que las universidades populares vienen dedicando en los últimos tiempos a la televisión. ¿Qué opina al respecto?

Adorno: Lo primero que diría es que el concepto de formación cultural tiene, en lo que afecta a la televisión, un doble significado, y espero que no me consideren sospechoso de pedantería si diferencio brevemente entre ambos significados.

Por una parte cabe hablar, en efecto, de televisión en la medida en que ésta sirve de modo inmediato a fines formativos; esto es, en la medida en que los objetivos que orientan la televisión son de orden pedagógico: en la *televisión escolar, en las universidades populares que imparten televisivamente* sus enseñanzas y en organizaciones formativas y educativas de tipo similar. Por otra parte, hay algo así como una función, formativa o no formativa para la consciencia de las personas que la televisión ejerce por sí misma y que, desde luego, no hay más remedio que admitir dado el ingente número de horas que se dedican a verla y escucharla. La investigación, sin embargo, y tal vez sea útil decirlo, aún no ha encontrado hasta la fecha una respuesta específica a la pregunta tan frecuente en los Estados Unidos: *"What Television does to people?"* (¿qué efecto tiene realmente la televisión sobre las personas?). Tal vez podamos volver a hablar luego sobre ello.

Que entre mi amigo Becker y yo hayan tenido lugar algunas controversias es cosa que tiene no poco que ver, sin duda, con el hecho de que a él la televisión le ha interesado en sus trabajos sobre todo en un sentido específicamente pedagógico, en tanto que, por mi parte, he reflexionado, cuando como sociólogo de la cultura he tenido que ocuparme de la televisión, sobre el efecto de las emisiones no programadas explícitamente como formativas, es decir, ante todo sobre las series y obras televisivas. De entrada, quiero dejarlo claro de una vez para que no discutamos sobre cosas acerca de las que no tenemos por qué discutir. Tal vez me esté permitido añadir a ello la observación de que a diferencia de lo que se me ha reprochado repetidas veces, yo no soy enemigo de la televisión como tal. De lo contrario no habría participado en programas televisivos. Mis reticencias afectan más bien al uso que en buena medida se hace de la televisión, porque creo que este medio contribuye, en muchas, cuanto menos, de sus realizaciones concretas, a difundir ideologías y a orientar de un modo falso la consciencia de las personas que la contemplan. Pero sería también el último en negar que el medio televisivo contiene un potencial enorme de cara, precisamente, a la formación cultural en el sentido de la difusión de una información clarificadora. Diría que un punto de partida para una discusión de este tipo podría venir —al menos, para

mí— caracterizado por la decisión de mantenerse lejos tanto del modo de pensar de los que alardean de no permitir que entre en su casa una cosa así, como del de los que dicen "Soy un hombre moderno y, en consecuencia, conscientemente superficial", y deciden frecuentar la televisión por considerarla moderna. En principio, lo moderno en la televisión es, sobre todo, la técnica de transmisión, en tanto que el contenido de lo que ahí se muestra es moderno o no si corresponde o no a una consciencia avanzada. Ésta es precisamente la cuestión que habría que dilucidar críticamente en este contexto.

Becker: Creo que con ello queda trazado un marco básico en el que podemos sentirnos relativamente cómodos, porque para mí la cuestión radica en que la resistencia que, en tan amplia medida, ha encontrado en Alemania la televisión entre intelectuales y pedagogos no es precisamente lo que va a impedirle desarrollar sus peligros específicos, sino al contrario. Es un hecho conocido que el dinero gusta de vengarse de quien lo desprecia, resultando similar a ello el peligro de que la resistencia de muchos maestros, de muchos intelectuales alemanes que dicen "No tenemos televisión porque queremos evitar ese asalto a nuestra intimidad", sea una resistencia que lleva a que el hijo del intelectual o del maestro la vea en casa de algún vecino trabajador, quedando así expuesto a este medio sin la menor preparación. Lo que me interesa es, pues, que seamos conscientes tanto de la función formativa, como Ud. la caracterizaba, esto es, de las funciones formativas clarificadoras de la televisión, como de sus seductores peligros, y que desde esta doble consciencia creemos instituciones capaces de enseñar televisión, o sea que introduzcan el uso de este vehículo de formación de masas tanto en la educación de adultos como en la escuela.

Kadelbach: ¿Está Ud., pensando ahora en el público, Sr. Becker?

Becker: Yo diría que lo mismo vale para los que hacen televisión. Cuando decimos que la televisión ha de estar al servicio del entretenimiento, de la información y de la formación cultural, tenemos bien claro que el entretenimiento, la información y la formación cultural influyen de modo conjunto en la configuración del desarrollo humano, esto es, del espectador y del oyente. De ahí que no pueda resultarle en modo alguno indiferente a la opinión pública lo que ocurre efectivamente con el entretenimiento, la información y la formación cultural en la televisión. La pregunta a la que en cuanto opinión pública nos enfrentamos es la siguiente: ¿cómo podemos conseguir que se desarrolle el efecto clarificador de la televisión y se restrinjan a un mínimo inevitable sus peligros?.

Kadelbach: ¿Querría Ud. tal vez detallar un poco lo que entiende como "efecto clarificador" de la televisión? ¿Apunta Ud. a la parte informativa de este medio o usa la expresión en un sentido mucho más amplio?

Becker: Yo diría que, en un sentido bastante inmediato, televisión puede significar aquí ilustración, clarificación. Pero al mismo tiempo tenemos que ser conscientes de que en estos campos la capacidad de ordenar lo visto es,

naturalmente, pequeña, y que precisamente ahí donde los efectos clarificadores de la televisión son más fuertes es donde resulta a la vez más intensa su fuerza seductora. Por todo ello es tan importante y difícil la cuestión.

Kadelbach: Tal como Ud. plantea las cosas el desafío fundamental radica, si no le he entendido mal, en la necesidad de conseguir que el mayor número posible de personas comprenda esta tendencia clarificadora de la televisión y aprenda a contar con ella en su propia existencia, o de cara a su personalidad, o en su vida.

Becker: Sí. Diría, ante todo, que las personas que "hacen" la televisión tienen que reflexionar con todo cuidado y precisión sobre lo que hacen.

Adorno: Pienso que el concepto de información resulta, en principio, más adecuado a la televisión que el de formación cultural, que dudo un poco en utilizar y que no guarda una relación demasiado inmediata o cabal con lo que ocurre en la televisión.

Considero también que la información va siempre más allá de la simple transmisión de hechos cuando al contemplarse, por ejemplo, las escenas del Parlamento éstas son vistas realmente en conexión con la forma en que el semanario *Der Spiegel** ha tratado el asunto. En la medida, pues, en que no son vistas como caídas del cielo, tiene lugar el aprendizaje de una manera mejor de ver, de una manera de ver capaz de reforzar el juicio político, la capacidad de enjuiciar políticamente, muy superior a la de quien ha escuchado sólo quién sabe cuán largas exposiciones sobre los métodos que han de ser aplicados para que un proyecto de ley se convierta en ley.

Por lo demás, Sr. Becker, comparto enteramente la tesis de que habría que enseñar a ver la televisión a los espectadores. Hasta qué punto llega mi coincidencia con Ud. es cosa que se desprende ya del título, un tanto irónico, desde luego, de mi trabajo sobre la televisión realizado en Estados Unidos: *"How to look at television?"*, que significa más o menos lo siguiente: ¿"Cómo convertirse en un buen televidente?". Pero una vez eliminada, si se me permite hacerlo, la ironía de este título, sin ofender por ello a quienes están ahora escuchando, sigue con todo latiendo en él la cuestión de fondo: cómo hay que ver la televisión para no dejarse engañar, esto es, sin sucumbir a la televisión como ideología. Con otras palabras: la enseñanza que ha propuesto Ud. en el coloquio sobre estos medios no debería proponerse sólo capacitar a los espectadores para elegir lo adecuado, sino que debería desarrollar de entrada sus capacidades críticas; debería poner a las personas en condiciones de desenmascarar ideologías, por ejemplo; debería ponerlas al resguardo de identificaciones falsas y problemáticas, y debería, sobre todo, protegerlas de esa propaganda general a favor del mundo que viene ya inmedia-

* Alusión a un difundido semanario alemán de información general, *Der Spiegel*, de gran influencia política. (*N. del T.*)

tamente dada por la simple forma de estos medios, con anterioridad a todo contenido.

Kadelbach: ¿Puedo interrumpirle un momento, Sr. Adorno? Ha comenzado Ud. por decir que la televisión podría ser ella misma una ideología, y seguidamente ha utilizado la misma palabra ideología en el contexto de una alusión al peligro de sucumbir a una ideología. ¿No convendría, tal vez, que en aras de la claridad conceptual nos explicara Ud. qué entiende por "televisión como ideología"?

Adorno: Por "televisión como ideología" entiendo, en principio, simplemente lo que puede constatarse a propósito, sobre todo, de las series televisivas norteamericanas, de las que tampoco faltan, ciertamente, ejemplos entre nosotros. Apunto, en efecto, a su tentativa de inculcar en las personas la falsa consciencia y las deformaciones y ocultaciones de la realidad presentándoles una serie de valores, como tan bellamente suele decirse, de cuya validez positiva efectiva les persuaden dogmáticamente, en tanto que la formación cultural de la que hablamos debería, por el contrario, capacitarlas para ponderar su problemática y formarse un juicio propio y autónomo al respecto. Más allá de ello hay que contar también con algo así como un carácter ideológico-formal de la televisión, con el desarrollo de una suerte de dependencia de la televisión que acaba haciendo de ella, como también de otros medios, y en realidad ya por su mera existencia, el único contenido de consciencia, y que con la plétora de la oferta desvía a las personas de lo suyo y de lo que realmente les afecta. Contra este segundo carácter ideológico más general de la televisión habría que vacunar, en la medida de lo posible, a las personas, antes de referirse a cualquier otra ideología concreta y determinada, mediante el tipo de iniciación en el uso de la televisión que Ud., Sr. Becker, proponía antes.

Becker: ¿Podría expresarlo nuevamente de modo más directo? Creo que el peligro radica en el fondo, por ejemplo, en que los jóvenes se representen el amor tal como la televisión se lo muestra, esto es, en que interioricen imágenes y representaciones estereotipadas de relaciones humanas muy directas antes de haberlas podido experimentar siquiera ellos mismos. Que inicien, en suma, su propia evolución determinados ya por representaciones estereotipadas.

Kadelbach: Anticipación de sucedáneos.

Becker: Sí, y la cuestión a la que hay que enfrentarse se plantea mucho antes en las series televisivas que, por ejemplo, en las emisiones de orden político.

Adorno: ¡Tiene Ud. toda la razón!

Becker: Porque la política, al menos de la forma en que se muestra entre nosotros en la televisión, se asume como un espacio de discusión en el que intervienen los diferentes puntos de vista, muchas veces antagónicos; mientras que a propósito de las actitudes fundamentales ante la vida, tal como se

expresan en dichas series, se proponen cosas que pasan con mayor fuerza al inconsciente y que resultan, en consecuencia, mucho más peligrosas.

Adorno: Me uno, si se me permite, a la tesis de que en el fondo las series televisivas al uso son políticamente mucho más peligrosas de lo que pueda llegar nunca a serlo una emisión política.

Becker: Si yo hiciera hoy, digamos, una película sobre el *Tercer Reich* no mostraría las tropas de las SA invadiendo territorios, sino que intentaría sacar escenas de películas de amor rodadas en aquella época, consiguiendo así probablemente una aproximación mucho más sutil al clima del *Tercer Reich.* Pero lo que hay que plantearse a propósito de esas emisiones es, en definitiva, si puede ser la televisión mejor que la sociedad a la que pertenece. ¿Puede actuar, digámoslo así, y recurriendo a una expresión familiar, como una "institución moral" sobre esa sociedad, o es un simple espejo de ella?

Adorno: Lo que hay, naturalmente, que decir al respecto, de modo muy general, es que una institución tan prestigiada por la sociedad como la televisión está, obviamente, comprometida en su ontología hasta los tuétanos con ella. Pero creo que hay que procurar no caer aquí en un pensamiento mecanicista. En la medida, en efecto, en que en la elaboración de los programas intervienen no pocas personas críticas y autónomas, que están incluso en la oposición, resulta posible ir hasta cierto punto más allá de lo que hay y superarlo gracias a relaciones personales especiales y, sobre todo, a la competencia técnica de personas que tienen aquí algo que hacer y que decir. Mientras haya personas que entienden técnicamente mucho de televisión, que perciben que ciertas piezas, de Beckett, por ejemplo, resultan más apropiadas al medio, y que tienen energía como para emitir realmente *Das letzte Band* ("La última cinta") de este autor no solo acústica, sino también ópticamente, en lugar de sagas sobre tales o cuales familias lugareñas, que en cada región se llaman, por lo demás, de un modo distinto, podemos confiar en emisiones que superen el nivel general de la televisión existente hasta el momento y que ayuden también a la transformación de la consciencia de las personas. La solidificación relativa de las burocracias en el seno de ciertas instituciones de la industria cultural permite, paradójicamente, a estas instituciones comportarse de modo menos conformista de lo que sería el caso de estar bajo un control inmediato aparentemente democrático.

Becker: Quisiera contar un ejemplo, sumamente interesante, sobre los proyectos televisivos que ha ido organizando la UNESCO para las regiones más primitivas de estados civilizados. Es bien sabido que a unos 50 ó 60 km de París existen aldeas en las que no hay ni siquiera agua corriente, no digamos ya una canalización o algo parecido, y en donde las personas viven en un estado de consciencia que no se imaginaría posible a 60 km de París. La UNESCO puso experimentalmente en estos sitios aparatos de televisión colectivos. La población aldeana se congregó ante el televisor y se pidió a ciertas personalidades que, tras determinadas emisiones, participaran en un

debate con los aldeanos. Se llegó por esta vía a la conclusión de que sobre esta base cabría proceder, digámoslo así, a una urbanización tardía de ciertos medios que, naturalmente, no representaría una formación cultural en el sentido clásico, pero que sí cumpliría una función formativa de primer orden de cara a la participación de estos hombres en la vida actual.

No voy tan lejos como para decir que juzgo inevitable que la gente vea hoy, en los países en vías de desarrollo, por ejemplo, la televisión antes de ser alfabetizada. Pero en la práctica las cosas van por ese camino, y en esa medida la televisión me parece un medio con ayuda del cual esta sociedad en que vivimos se adapta a sí misma. Cuanto de problemático hay que señalar, Sr. Adorno, a propósito del proceso de adaptación vale, por supuesto, en relación con esto. Mediante esta adaptación se consigue, por una parte, algo muy necesario para el funcionamiento de nuestro mundo moderno en general. Pero, por otra, toma cuerpo algo muy peligroso sobre lo que Ud. ha llamado una y otra vez la atención.

Adorno: Para que no haya ningún malentendido: considero absolutamente inofensivas las cosas a las que Ud. se ha referido. Si en esas regiones infradesarrolladas situadas en medio de países altamente desarrollados los trogloditas salen de sus cuevas gracias a la televisión, yo me sentiría tan feliz por ello como Ud. Si he criticado a la televisión, mi crítica no iba contra el hecho, pongamos por caso, de que con la televisión las cuevas de los trogloditas pudieran resultar menos acogedoras, porque prefiero una casa higiénica a una cueva acogedora. Veo el peligro en cosas muy diferentes. Concretamente en que allí donde la televisión parece estar a la altura de los requisitos de la vida moderna, cuando en realidad oculta los problemas mediante arreglos y desplazamientos de acento, se genera siempre falsa consciencia. Que las personas aprendan el amor en la televisión, no me parecería ni siquiera grave, porque de vez en cuando salen en la pequeña pantalla chicas muy guapas, y no veo por qué no tendrían que enamorarse de ellas jóvenes en la edad de la pubertad. No me parece peligroso. Aunque aprendieran modales eróticos por este medio, no sería ningún inconveniente. Valéry dijo una vez que el amor se aprende realmente en los libros, y lo que vale para los libros también tendría que valer para la televisión.

Kadelbach: (y los modales son siempre buenos.)

Adorno: Y los modales son siempre buenos.

Kadelbach: La cuestión es, una vez más, si realmente aprenden modales.

Adorno: Hasta cierto punto es probable que sí, aunque también de un modo muy externo y superficial, que luego va mucho más, tal como discurren los genuinos procesos formativos, de fuera adentro que al revés, como pretende la ideología. Pero no quiero dejar de indicar también lo que considero el peligro específico. Que es, ciertamente, algo muy vencido del lado del contenido, de modo que no tiene ya nada que ver con el medio técnico. Se trata de esos productos televisivos indeciblemente falaces en los que en apariencia se

debaten, discuten y presentan, sí, presuntos problemas, o al menos, como tales calificados, dando la impresión de estar a la altura de los tiempos y de ofrecer a las personas la oportunidad de enfrentarse a cuestiones esenciales. Tales problemas son deformados por la vía de presentarlos como si para todos ellos hubiese un remedio salvífico a mano, como si bastara con que la abuela buena o el bondadoso tío aparecieran por la puerta más próxima para recomponer un matrimonio destrozado. Aquí lo tenemos: el espantoso mundo de los modelos y arquetipos de una "vida sana", que primero dan a las personas una imagen falsa de lo que es la verdadera vida y que les llevan luego a pensar que contradicciones que llegan hasta lo más profundo de nuestra sociedad pueden compensarse y resolverse mediante las relaciones de persona a persona, como si la realidad toda dependiera de las personas. Creo que incluso ante la más suave de estas tendencias a la armonización del mundo hay que reaccionar con el rigor más extremo, y que desenmascarando tales fraudes los intelectuales, tantas veces recriminados por su influencia disolvente, rinden literalmente un servicio a la humanidad.

Becker: Estaría Ud., por tanto, de acuerdo conmigo en que la frase que en una ocasión escribió un teólogo evangélico —"La televisión tiene que mostrar una vida familiar positiva"— remite precisamente a lo que no queremos en la televisión, es decir, a la representación de una ilusión, no a la introducción en la realidad de los problemas efectivos.

Adorno: Encuentro tan espantosa esa frase del teólogo que si tuviera que caracterizarla me faltarían las expresiones diplomáticas que sin duda exige el vigente código radiofónico.

Kadelbach: Pero éstas son, señores míos, cuestiones relativas al comportamiento y a los modos de comportamiento. Veo otro problema en que se exija que a la televisión, en amplios círculos de la opinión pública ilustrada, no sólo que presente máximas de conducta de este tipo, sino que desarrolle valores, criterios normativos de evaluación a tenor de los que todo tenga que ser más o menos criticado, más o menos medido y más o menos encuadrado. O por decirlo de forma aún más contundente, y Ud., Sr. Becker, conoce bien la cuestión a raíz de los debates en torno a las universidades populares: que se adjudique a la televisión la tarea de hacer el mundo mejor, más hermoso, más noble y más verdadero con la ayuda de las improbables posibilidades que encierra, como siempre se subraya, este medio.

Becker: Yo diría que la posibilidad mayor de este medio radica, si es bien utilizado, en su capacidad de confrontar con la realidad en lugar de con la ilusión, y que el peligro mayor radica en que pone frente a la ilusión y no frente a la realidad. Es evidente que quienes hacen los programas de televisión tienen, en este sentido, la responsabilidad decisiva de no convertir este medio en una instancia pedagógica con la excusa de la función formativa de la televisión.

Adorno: Quisiera añadir a ello una reflexión estética. No cabe la menor duda de que lo importante en relación con la televisión es oponerse a la ideo-

logización de la vida, y yo sería el último en rebajar la exigencia que acaba Ud. de expresar. Creo, por el contrario, que la radicalizaría. Deberíamos, con todo, precavernos del malentendido de que lo que hemos caracterizado como consciencia de la realidad haya de ser necesariamente producido con los medios de un realismo artístico. Precisamente porque el mundo de esta televisión es una especie de pseudorrealismo, precisamente porque hasta el último aparato telefónico tiene que estar conforme y porque el público pondría en masa el grito en el cielo si en tales o cuales aparatos técnicos aparecieran errores o fallos, es por lo que, contrariamente, en el medio televisivo la posibilidad de generar consciencia de la realidad viene en buena medida vinculada a la renuncia a limitarse a reproducir una vez más, simplemente, la realidad superficial cotidiana visible en la que desarrollamos nuestras vidas. La mendacidad de la que hablábamos antes radica en el hecho de que esa armonización y ese falseamiento de la vida no pueden ser reconocidos por tener lugar entre bastidores. Utilizo la voz "bastidores" aquí en un sentido muy amplio. Parecen ajustarse tan exactamente a la realidad, son tan realistas, que el contrabando de la ideología es introducido furtivamente sin que se note, y las personas saborean el veneno armonizador sin darse siquiera cuenta de la operación de que son objeto. Es más, puede que crean incluso que se comportan a este respecto de un modo realista. Pues bien, es precisamente en este punto donde han de situarse las resistencias.

Becker: Esto llega hasta el mundo de los anuncios publicitarios. Tenemos un tipo de anuncios que a primera vista son de todo punto realistas, y yo estaba completamente convencido de ello hasta que leí hace poco que la UNESCO había propuesto a una firma de telefonía que le pedía un pequeño film publicitario que sacara en él una dama elegantemente vestida con un corderito entre los brazos diciendo que éste era un teléfono, con lo que haría publicidad del mismo. Exactamente lo contrario, por tanto, de lo que Ud. quiso decir con su realismo.

Kadelbach: Pero así damos un paso decisivo hacia delante, porque con esto lo que nos sale al encuentro es la posibilidad de introducir, rompiendo moldes, un extrañamiento en relación con este vehículo de comunicación de masas. Ya la propia dimensión del cristal opaco impide, a decir verdad, presentar un estereotipo de la vida de modo realista.

Adorno: Lo que ocurre es que aún no se hace suficiente uso de este hecho.

Becker: ¡Demasiado poco!

Kadelbach: Creo que es Cocteau quien decía que las huellas en la nieve y una hoja que cae pueden contar historias. Este uso no tópico de los símbolos, capaz de producir extrañamiento, y cuyo aprendizaje debería ser obligado, es precisamente lo que habría que tener más a la vista tanto respecto del autor como del receptor.

Becker: Si tuviéramos un control más activo de la emisión mediante una investigación específica, podríamos llegar mucho mejor al fundamento de

todas estas cosas. Lo curioso es que en Alemania preferimos averiguar mediante encuestas si esto o aquello le ha gustado a la gente y cuánto, por ejemplo; algo que considero relativamente poco interesante. Me parecería mucho más interesante que hubiera investigaciones sociológicas, llevadas a cabo a ser posible durante años, sobre una serie de emisiones destinadas a averiguar en detalle los efectos de las mismas sobre determinados grupos humanos. Creo que esta "investigación de control" a largo plazo podría ayudar a conocer con el tiempo, de modo mucho más exacto, lo que la televisión aporta realmente de positivo, si es que aporta algo, o lo que ocasiona.

Adorno: Respecto a este problema, la investigación social empírica está hoy en una situación relativamente difícil. A pesar de lo elaborado de sus métodos, hasta el momento ha conseguido relativamente pocos resultados en este terreno. Tal vez guarde ello relación con el hecho de que los procesos profundos a los que Ud., Sr. Becker, aludía antes, también discurren de un modo que apenas pueden ser apresados como efectos de determinadas series o emisiones ni siquiera con los métodos más perfeccionados. No cabe aprehender, objetivándolo, lo que como proceso inconsciente es en sí mismo decididamente inobjetivable.

Becker: Me parece, con todo, Sr. Adorno, que Ud. mismo, junto con Pollock y Horkheimer, ha mostrado, en discusiones colectivas desarrolladas a iniciativa suya que hay métodos que, más allá de toda investigación cuantitativa, resultan apropiados para liberar también, para la investigación sociológica, determinadas capas del subconsciente humano.

Adorno: Así lo creo también, desde luego. Desde mi perspectiva, este es un terreno en el que no se avanza con los métodos usuales de investigación, ni tampoco con las encuestas de opinión, por perfeccionados que sean sus métodos, sino que lo que aquí da realmente juego es el método más plausible del *"content analysis"* ("análisis de contenido"), esto es, el análisis de los fenómenos mismos, al hilo del que cabe hacerse en cierta medida una idea de lo que los fenómenos deben significar, desde el punto de vista de sus consecuencias, para las personas, por mucho que los efectos no resulten objetivables. Quiero llamar también la atención sobre el hecho de que la televisión no debe ser considerada de modo aislado, puesto que no es sino un momento en el sistema global de la actual cultura dirigida de masas, industrialmente condicionada, a la que las personas están expuestas sin tregua en cada revista ilustrada, en cada quiosco de prensa, en innumerables canales de la vida, hasta el punto de que la modelación global de la consciencia y de la subconsciencia únicamente puede desarrollarse a través de la totalidad de estos medios. Mi propuesta sería, realmente, la de atenerse en principio a la figura del material y a su integración y ejercer desde ahí la crítica, sin confiarse en la presunta validez al respecto de los métodos positivistas, o lo que es igual, en que sus efectos sobre las personas sean *hic et nunc* (aquí y ahora) tan inmediatos como cabría presuponer de acuerdo con el análisis de este

material. Pero esto son quizá detalles técnicos de la investigación, que deberían quedar fuera de consideración. Sólo una cosa: con la aseveración de que no es posible probar exactamente los efectos de estas cosas, esa relación causa-efecto no queda, obviamente, refutada. Queda, simplemente, a nivel subliminal; es mucho más sutil y más refinada y, por eso, mucho más peligrosa.

Becker: Creo que para ello es además necesario dar a esta investigación, a pesar de las dificultades, un espacio mucho más amplio. Habría que clarificar también, y a propósito de los efectos de la televisión que se han descrito, algo que falta especialmente entre nosotros; por ejemplo, revistas sobre los programas que introduzcan de modo objetivo en las correspondientes materias y faciliten al televidente una elección mucho más consciente y, sobre todo, una programación que tome más decididamente como pauta los posibles efectos y consecuencias, y así sucesivamente. Todas estas cosas exigen una televisión que atienda a estos sutiles problemas, teniendo además bien claro al respecto que no hay respuestas patentadas disponibles. Pero la investigación es necesaria también en un sentido muy distinto, porque cuando se trata de una institución formativa —y esto vale igualmente, dicho sea de paso, para la totalidad de la formación de adultos no dirigida al examen—, los resultados sólo pueden ser controlados mediante investigaciones científicas. Sin controles, digámoslo así, la institución entera podría perderse en sus propias ilusiones. Pido, pues, igual tipo de investigación tanto para los resultados del trabajo que se lleva a cabo en las universidades, como para los de la televisión.

Kadelbach: Tal vez haya una rama en la que esto pueda ser practicado pronto. Según se dice, están en marcha preparativos para una televisión escolar, y una serie de clases escolares, incluyendo a sus maestros, han sido minuciosamente consultadas de cara a ello. Decía Ud., Sr. Becker, al comienzo de nuestro debate, que muchos profesores podrían temer que con la irrupción de la televisión en la clase escolar se viera perturbada la esfera íntima del aula. Tal vez sea éste precisamente un punto de partida para desarrollar criterios y métodos que pudieran tener valor de ejemplaridad para casos modélicos ulteriores y similares.

Becker: Yo también lo diría. Creo que la televisión escolar está sometida, como es obvio, a condiciones muy especiales. Los resultados a que se llega al investigar, en este sentido, la televisión escolar de un modo más preciso no resultan exportables automáticamente a los otros ámbitos. Como se desprende ya del hecho de que la televisión escolar se encuadre, en una medida muy distinta, en una institución cerrada. Yo mismo veo la televisión escolar como un medio educativo que debería ser introducido en la escuela, precisamente porque ofrece la posibilidad de incluir de modo estimulante en una escuela una enseñanza especialmente cualificada.

Antes pensaba que transmitir la intensidad de una buena hora de clase con la ayuda de la televisión tendría que resultar enormemente difícil. Entre-

tanto he tenido ocasión de conocer algunos de estos experimentos de aplicación de la televisión a la enseñanza en los Estados Unidos y me he visto obligado a revisar mi opinión. Porque lo que pasa es, más bien, que una hora de clase mucho mejor preparada y desarrollada con mucho más cuidado tiene una enorme capacidad de atracción, de modo que el peligro radica antes en la posibilidad de que los niños se aburran luego en las horas normales de clase. Hay que decir también a este respecto, con toda claridad, que la idea de que la televisión permitiría un ahorro de maestros a la escuela convencional es falsa. Una clase desarrollada televisivamente sólo funciona de un modo satisfactorio, como es obvio, si la emisión es comentada y explicada después, en las implicaciones y detalles de su contenido, por un profesor asistente a la misma. Y considero que en una época de disminución de la calidad, la televisión representa, en virtud de la constante difusión de la enseñanza a ella aneja, una posibilidad real de multiplicación de la calidad. Esto es algo en cierto modo inevitable, dado que aún no hemos formado un número lo suficientemente alto de personas cualificadas que sean capaces de satisfacer las exigencias, en aumento cuantitativo creciente, a que se enfrenta hoy el sistema educativo. La televisión escolar tiene, por supuesto, la ventaja añadida del control muy inmediato. En los Estados Unidos se organiza la cosa de tal modo, que los maestros que tutelan en un distrito de cierta importancia estas horas de enseñanza, se reúnen regularmente con el "profesor televisivo", lo que lleva al desarrollo de una crítica muy intensa de las diferentes emisiones, llamada lógicamente a tener un efecto muy positivo para la mejora y reformulación ulterior de las mismas. Creo que aquí cabe extraer una conclusión importante de cara también a la televisión general: que tanto la crítica como la repetición representan una oportunidad muy grande de la televisión. Antes teníamos la idea de que para *un* programa la repetición era algo problemática. Hoy nos damos cuenta de que un curso de primera clase de actualización de conocimientos para profesores de física, con experimentos excelentes, puede ser emitido perfectamente otra vez un año después. No ha empeorado por ello. Todo lo contrario: suscita el interés de gran cantidad de personas diferentes. Lo que habla a favor de la necesidad de poner en marcha una organización de programas muy diferente a lo que teníamos hasta el momento, y que no lleva, más allá de la televisión escolar, y desbordando su ámbito, a la cuestión de si tiene sentido o no incluir en la televisión programas específicos de formación.

Adorno: Quisiera añadir aún otra cosa sobre la cuestión de la televisión escolar. El problema que se ha planteado aquí es muy complejo. Por una parte, en efecto, la llamada inmediatez de la clase, lo que se llama "situación de transmisión" entre profesor y alumno. Por otra, la posibilidad de una enseñanza técnica y cualitativamente muy mejorada mediante una televisión centralizada. Semejantes cuestiones, en las que sus pros y contras apenas pueden averiguarse, en realidad, con la ayuda del simple pensamiento, constituyen el

ideal de lo que puede ser decidido mediante la investigación empírica. Podría imaginarme fácilmente cómo realizar un experimento, en el que la misma materia fuera explicada a un grupo de niños por profesores relativamente buenos, una clase de física por ejemplo, y seguidamente a otro por el sistema de la televisión escolar. Habría que comprobar en cuál de estos cursos habían aprendido más los alumnos, entrevistando, tras las clases, a ambos grupos y comparando los resultados respectivos. Estas cosas pueden medirse mediante tests y métodos exactos. Con otras palabras: el lado informativo de la televisión, que es, sin duda, el que a todos nos parece más productivo, es, a la vez, el que puede ser investigado mejor con los métodos modernos y a propósito del cual cabe decidir realmente lo que en sus rendimientos concretos es bueno y malo. Sobre la base de los resultados podrían, pues, introducirse aquí también determinadas mejoras o soluciones de compromiso, combinaciones y toda clase de posibles variantes de este tipo. Pero Ud. quería hablar de un problema muy importante y también muy complejo, concretamente de las emisiones televisivas dirigidas a grupos específicos y, en consecuencia, de la televisión formativa, y le he interrumpido, Sr. Becker.

Becker: Quería en realidad poner sobre el tapete la cuestión de si tiene sentido hacer programas formativos específicos, o sea, la idea del "tercer programa" trasladada a la televisión. Encuentro muy peligroso que concentremos la idea de la formación cultural en un programa y descarguemos, por así decirlo, los restantes de toda responsabilidad en cuanto a la función formativa de la televisión. Eso no es posible en absoluto. En el programa televisivo anterior se rozaban también, ciertamente, los problemas específicos que se plantean, por ejemplo, en la formación de adultos, pero si en un determinado programa televisivo fueran expuestas estas cuestiones de modo monográfico, el efecto de cara a la programación televisiva, globalmente considerada, podría resultar más estimulante. Creo que ha sido Klaus von Bismarck el que ha hablado de un programa para "minorías cualificadas". Yo tendería a pensar que estas minorías cualificadas no constituyen una única minoría cualificada, sino que lo que está en juego son minorías cualificadas de modo diverso, según la estructura de la oferta de programas.

Kadelbach: Permítanme una pregunta: ¿quién cualifica a las minorías que se consideran a sí mismas cualificadas?

Becker: Es evidente que se cualifican a sí mismas por el hecho, valga como ejemplo, de aprender ruso en la televisión, o incluso de escuchar a Hellmut Becker y a Theodor Adorno.

Adorno: El problema que acaba de plantear es, realmente, de central importancia, y pone sobre la mesa, pasando ya a un plano más general, algunas de las contradicciones de nuestra sociedad. Por lo demás, esto vale no únicamente para la televisión, sino también para la radio, para las emisiones musicales, por ejemplo, para la práctica entera de los programas de la tercera radio. Hace ya mucho que estoy familiarizado con ello en relación, sobre

todo, con la música moderna avanzada. La cosa está, en efecto, planteada, con toda seguridad, y lo he comprobado en contextos sociológico-musicales con independencia de nuestro coloquio, en los siguientes términos: lo que podríamos llamar la "neutralización de la cultura" es algo que se ve incluso fomentado y reforzado mediante esta especialización. Lo que indica que precisamente lo avanzado, lo nuevo, lo espiritual, vienen a convertirse en una especie de asunto para especialistas —por no usar la otra expresión "exquisitos"—, acuñado como tal y como tal devaluado. Por otro lado, sin embargo, la presión plebiscitaria de las incontables personas que ven y oyen y que no tienen otra preocupación que la de que no se les tenga debidamente en cuenta, es tan grande, que las cosas más importantes de los programas pasan a ser ahuyentadas. Entre la cualidad espiritual y las necesidades de los consumidores, ya manipulados a su vez ellos mismos, se abre un abismo cada vez mayor, lo que constituye toda una antinomia social. Si yo fuera director de programa, lo primero que tendría serían noches de insomnio. Pero como por fortuna sólo soy un pensador teórico, diría que es probable que se tengan que armonizar ambas cosas. Hay, por una parte, que dar acogida en la televisión también a las cosas que no llegan al gran público, en el sentido de un programa cualificado para minorías. Pero no tienen que estar, por otra, herméticamente cerradas, sino que deben ser acercadas finalmente también, mediante una política de programas inteligente y muy consecuente, a las otras personas. Es probable que en este empeño el *shock* sea un medio más efectivo que el hábito, aunque aquí no deja de haber también algo así como una tradición de formación cultural.

Permítanme que les recuerde sólo algo que ha ocurrido en el terreno de la música: Hübner viene organizando desde hace ya muchos años en Hamburgo un programa muy determinado, *Neue Werk* ("Obra nueva"), con música sumamente arriesgada. Gracias a lo consecuente de su planificación, y que ésta cubre largos períodos, se ha ido formando poco a poco un gran público que oye estos conciertos, y que asiste incluso a ellos cuando se dan en la Radio de Hamburgo en emisión directa. Podría imaginarme que precisamente en el ámbito de la televisión y en el plano visual, donde las resistencias son, en general, menores que en el ámbito musical, podría conseguirse algo parecido. Habría que poner en marcha aquí algo así como una planificación común con sentido entre las secciones que se ocupan de los programas cualificados para minorías, y las que lo hacen con los programas generales, posibilitando la discusión común de los problemas que se plantean, incluyendo los sociológicos. Tal vez pudiese abrirse así una brecha en la muralla del conformismo también con músicas arriesgadas y muy ambiciosas.

Becker: Pero precisamente en este contexto lo que importaría es plantearse la cuestión de los efectos que el programa emitido pueda luego tener sobre las personas. Lo que antes conté de la aldea primitiva próxima a París se repetiría aquí a un nivel muy distinto, no necesariamente en la forma de

una recepción colectiva, sino quizá en la de la formación de grupos que reelaboran lo que les ha llegado a través de la televisión, porque una de las experiencias básicas de toda formación de adultos es la de que la integración sólo tiene lugar en virtud de una toma de posición propia. Si no se crea un espacio organizativo para esta toma de posición propia, se corre el peligro de que las cosas resbalen incluso sobre las minorías cualificadas como las gotas de agua.

Kadelbach: De ahí lo conveniente que resulta que quienes hacen los programas de televisión se ofrezcan y se pongan a disposición de personas, círculos y agrupaciones de las universidades populares, para profundizar sobre las cosas que vienen de las emisiones y, yendo más allá de la pantalla, para meditar sobre ellas; interiorizándolas e interactuando con ellas; pero que sus componentes vean que no se trata de una mera declamación lanzada al vacío, sino de algo que posibilita, o al menos ése es el enfoque, lo que se llama formación.

Adorno: Quisiera, para acabar, y si no peco con ello de inmodestia, sacar aún de un modo más unilateral y con toda rapidez un par de conclusiones de nuestra conversación.

El medio técnico de la televisión es nuevo. Hasta el momento los contenidos y métodos, y cuanto ello comporta, son, aún, más o menos tradicionales.

Desde el punto de vista del medio de comunicación de masas, la tarea a desarrollar sería la siguiente: encontrar contenidos, realizar emisiones que sean adecuadas, por su propia materia, a este medio, en lugar de buscarlos fuera en algún otro sitio. Creo que lo más fructífero de nuestra charla es que todas las cosas a las que nos hemos referido y de las que nos hemos ocupado positivamente —la importancia, por ejemplo, del elemento informativo y documental, la importancia del montaje y del distanciamiento respecto del realismo, la importancia de la interacción entre investigación y producción, la irrupción en la llamada esfera íntima de la escuela y, finalmente, la interacción entre emisiones especiales y emisiones generales— son, en su totalidad, innovaciones. Innovaciones que parecen estar en armonía con la especificidad tanto social como tecnológica de este medio de comunicación de masas, y que se oponen todos a los intentos de copiar o difundir luego ulteriormente, tanto en el orden del contenido como en el de la forma, cualesquiera bienes culturales tradicionales. Ahí es donde yo percibiría realmente algo así como un canon, como una pauta de aquello hacia lo que la televisión debe tender en su desarrollo si quiere seguir avanzando a partir del concepto de formación y no recaer, contrariamente, por debajo de él.

Becker: Pero esto tiene que reflejarse también en la organización, en las entidades de control, en quienes tienen a su cargo la programación de la televisión, y estas cosas que acaba Ud. de sintetizar tienen que ser meditadas a fondo por las personas que desarrollan su actividad en ese medio. Así resultaría posible una televisión en el sentido que acaba Ud. de esbozar.

IV

Tabúes sobre la profesión de enseñar

Voy a limitarme a plantear un problema; no esperen de mí una teoría perfectamente elaborada, algo para lo que, no siendo especialista en pedagogía, tampoco estaría en modo alguno legitimado. Tampoco esperen la transmisión de resultados concluyentes de una investigación empírica. Para ello habría que añadir a lo que digo comprobaciones y, sobre todo, estudios de casos individuales, especialmente en la dimensión psicoanalítica. Mis observaciones apuntan, en cualquier caso, a poner de relieve algunas dimensiones del rechazo a la profesión de maestro, que juegan un papel que, si no ha salido a la luz en la notoria crisis de la última generación, sí es, y tal vez precisamente por ello, relevante. Rozaré al mismo tiempo, cuanto menos, una serie de cuestiones que guardan alguna relación con la profesión docente y con su problemática en la medida en que las dos cosas difícilmente pueden separarse.

Permítanme Uds. citar, ante todo, la experiencia que va a servirme de punto de partida: mi experiencia de que son precisamente los más dotados de entre los graduados que han pasado por el examen de estado los que mayor aversión muestran contra aquello para lo que este examen los cualifica y contra lo que tras este examen se espera de ellos. Convertirse en maestros es algo que perciben como una especie de coacción, a la que sólo se someten como a una *ultima ratio* (última razón). He tenido, en cualquier caso, la oportunidad de entrar en contacto con una muestra nada desdeñable de tales graduados que han pasado con éxito el examen y no tengo motivos para suponer que represente una selección negativa.

Muchos de los motivos de dicha aversión son de índole racional y Uds. los tienen tan presentes que no necesito deternerme en ellos. Pienso, por ejemplo, en la antipatía contra la rígida reglamentación que ha ido imponiendo la evolución a lo que mi amigo Hellmut Becker ha llamado la escuela administrada. También juegan aquí un papel motivos materiales: la imagen del maes-

tro como alguien entregado a una profesión de hambre persiste más tenazmente de lo que autorizaría la realidad. La desproporción a la que me refiero me parece, si se me permite anticiparlo, característica del complejo global del que voy a ocuparme: las motivaciones subjetivas de la aversión a la profesión de maestro y esencialmente, sin duda, las inconscientes. A ello apunto cuando hablo de tabúes: a representaciones inconscientes o preconscientes de los candidatos a esta profesión, pero también de los demás, sobre todo de los propios alumnos, que la anatemizan con una suerte de veto psíquico que la expone a dificultades sobre las que reina muy poca claridad. Empleo, pues, el concepto de tabú en un sentido más bien estricto, en el sentido de la sedimentación colectiva de imágenes y representaciones que, de modo similar a las relativas a lo económico a las que antes me refería, han perdido en gran medida su base real, incluso más que las económicas, pero que se conservan tenazmente como prejuicios psicológicos y sociales, y accionan, a su vez, de nuevo sobre la realidad, de modo que acaban transformándose en fuerzas reales.

Permítanme que me base en algunas pruebas triviales de ello. Quien lea, por ejemplo, anuncios matrimoniales en los periódicos —algo de lo más instructivo—, observará que cuando quienes los insertan son profesores o profesoras, tienen buen cuidado de dejar claro que no son maestros corrientes, que no son simples maestros de escuela. Apenas se encontrará un solo anuncio matrimonial que no venga acompañado de esta tranquilizadora garantía. O: no solo en el alemán, sino también en otros idiomas, existe una serie de expresiones despectivas para la profesión docente; en alemán la más conocida es *"Pauker"* (el que toca el bombo); más vulgar, y procedente asimismo de la esfera de la percusión, *"Steisstrommler"* (tamborilero de nalgas); en inglés: *schoolmarm* para las maestras solteronas, entecas, amargadas y marchitas. Es evidente que comparada con otras profesiones académicas, como la abogacía o la medicina, la docencia posee, en cierto modo, el aroma de algo socialmente no del todo aceptado. En general la población distingue, y la sociología de la educación y de la universidad apenas se ha ocupado de ello, entre especialidades y materias distinguidas y no distinguidas; a las primeras pertenecen la jurisprudencia y la medicina, pero no así, en absoluto, la carrera de filología; en las facultades humanísticas constituye claramente una excepción la historia del arte, que ocupa un lugar elevado en la escala del prestigio. Si no estoy mal informado —no puedo controlar el dato, porque no mantengo relaciones directas con los círculos afectados—, los filólogos no son aceptados, de modo tácito, en una asociación estudiantil muy exclusiva, la más exclusiva, según parece, de las hoy existentes. Así pues, y según la opinión corriente, el maestro sería alguien de condición académica, sí, pero escasamente valorado en sociedad; alguien, cabría casi decir, que no es considerado como *"Herr"* (señor), con la especial resonancia que la voz *"Herr"* ha encontrado en la jerga del alemán reciente, en relación, según parece, con la presunta igualdad de oportunidades en el ámbito de la formación.

En curiosa relación de complementariedad con ello figura el, hasta ahora, intacto e incluso estadísticamente confirmado prestigio del catedrático de universidad. Semejante ambivalencia —por una parte, la del catedrático de universidad como profesión máximamente valorada, por otra, el sordo menosprecio de la profesión de enseñante— apunta a algo más profundo. A este mismo contexto corresponde el hecho de que en Alemania los catedráticos universitarios hayan vetado el título de *"Professor"* (catedrático) a los profesores de enseñanzas medias o "Studienräten" (consejeros de estudios), como se les llama ahora; en otros países, como Francia, el sistema, que posibilita un ascenso continuo, no ha trazado un límite tan tajante. No entro a enjuiciar ahora si esto influye también sobre la propia consideración pública de la profesión docente y sobre los aspectos psicológicos de los que hablo.

A estos síntomas habrían de unirse, sin duda, otros más próximos a la cosa misma y de mayor fuerza coactiva. Para empezar, podrían servirnos de base para algunas especulaciones. Dije antes que la imagen de la pobreza del maestro no se corresponde ya con la realidad; persiste, sin embargo, más allá de toda duda la discrepancia entre la pretensión del espíritu al *estatus* y a la influencia, que el maestro hace, sin duda, suya, al menos en el orden ideológico y, por el otro lado, su posición material. Esta discrepancia no deja de tener consecuencias para el espíritu. Ya lo señaló Schopenhauer a propósito, precisamente, de los catedráticos de universidad. El carácter subalterno que percibía en ellos estaba, en su opinión, interiormente vinculado a lo escaso de sus ingresos. Hay que tener asimismo en cuenta que la aspiración del espíritu a *status* e influencia —problemática, por lo demás, en sí misma— jamás se vió satisfecha en Alemania. Tal vez debiéramos buscar la explicación de ello en el retraso del desarrollo burgués, en la larga supervivencia del feudalismo alemán, nada proclive, ciertamente, a las cosas del espíritu, que generó la figura del preceptor como sirviente. Permítanme que en este contexto les recuerde una historia que me parece de lo más característica. Tuvo lugar en Frankfurt. En una reunión de la alta sociedad surgió el tema de Hölderlin y de su relación con Diotima. Entre los presentes se encontraba una descendiente directa de la familia Gontard, una señora muy anciana, sorda, además, como una tapia; nadie imaginaba que pudiera seguir la conversación. Inesperadamente tomó, sin embargo, la palabra y dijo una sola frase, con el mejor acento frankfurtiano: "Sí, sí, pero por más que se diga no dejaba de ser su preceptor..." Bien adentrados ya en nuestro tiempo, hace pocos decenios, seguía, pues, considerando esa historia de amor desde el punto de vista del patriciado, para quien el preceptor particular no es sino el mejor de los lacayos, expresión ésta con la que el señor de Gontard aludía literalmente a Hölderlin, como es bien sabido.

El maestro es, en el sentido de este imaginario, un heredero del escriba, del escribiente. Su menosprecio tiene, como ya sugerí, raíces feudales y lo encontramos documentado desde la Edad Media y del primer Renacimiento;

así, por ejemplo, en el *Poema de los Nibelungos,* el desdén de Hagen por el endeble capellán, que es quien luego escapa, precisamente, con vida. Los caballeros que habían recibido una instrucción suficiente como para poder leer un libro eran la excepción; de otra suerte, Hartmann von der Aue no se habría vanagloriado tanto de esa capacidad. Tal vez jueguen aquí algún papel viejos recuerdos de cuando los maestros eran esclavos[1]. El espíritu está separado de la fuerza física. Cierto es que al primero siempre correspondió alguna función en el gobierno de la sociedad, pero pasó a resultar sospechoso dondequiera que la vieja preeminencia de la fuerza física sobrevivió a la división del trabajo. Este momento inmemorial vuelve una y otra vez al primer plano. El menosprecio del maestro, en Alemania desde luego, pero también quizá en los países anglosajones, y en cualquier caso en Inglaterra, podía ser caracterizado como el resentimiento del guerrero, que penetra luego en la población mediante un interminable mecanismo de identificación. Los niños tienen, por lo común, una fuerte inclinación a identificarse con los héroes de la milicia, como hoy tan bellamente se dice; recuerden cómo les gusta disfrazarse de *cowboys*, con qué alegría corren de un lado para otro con sus rifles. Recorren ontogenéticamente, del modo más evidente, el proceso filogenético que libró a los hombres poco a poco de la fuerza física; el complejo global, ambivalente en grado sumo y cargado de afectividad, de la fuerza física en un mundo en el que ya sólo se ejerce directamente en las situaciones límite muy conocidas, desempeña aquí un decisivo papel. Es famosa la anécdota del condotiero Georg von Frundsberg, quien en la Dieta Imperial de Worm palmeó en la espalda a Lutero y le dijo: “Frailecillo, frailecillo, vas por un camino muy peligroso”; un comportamiento en el que se mezclan el respeto a la independencia del espíritu y el leve desprecio al que no lleva armas y puede ser en cualquier momento liquidado por los esbirros. Los analfabetos consideran por rencor a los instruidos como gente inferior tan pronto como éstos se presentan ante ellos provistos de alguna autoridad sin pertenecer, por ejemplo, al alto clero, ni ocupar, en consecuencia, un elevado rango social y ejercer poder social. El maestro es el heredero del fraile; el odio o la ambivalencia que suscitaba la profesión de este último han pasado a él tras la pérdida en amplia medida, por parte del fraile, de su función.

La ambivalencia frente al sabio es arcaica. Verdaderamente mítica es la magnífica historia de Kafka sobre el médico rural que tras seguir la falsa llamada de la campana nocturna, fue convertido en víctima; la etnología enseña que el curandero o jefe de tribu tanto disfrutan de los honores que les corresponden como pueden, en determinadas situaciones, ser asesinados, sacrificados. Uds. podrían preguntarme ahora, con toda la razón, cómo es posible que un tabú y una ambivalencia tan arcaicas hayan pasado precisamente al

[1] Tengo que agradecer esta indicación a Jacob Taubes.

maestro y no a otras profesiones de índole asimismo espiritual o intelectual. Explicar por qué algo *no* ha ocurrido es cosa que entraña siempre notables dificultades epistemológicas. Me limitaré a transmitirles una consideración de sentido común. Juristas y médicos, que ostentan profesiones de índole no menos intelectual, no están sometidos a dicho tabú. Pero las suyas son hoy profesiones *libres*. Están sometidos al mecanismo de la competencia; sus posibilidades económicas son, ciertamente mayores, si bien no pueden, en cambio, escudarse ni encontrar protección en una jerarquía funcionarial, lo que, por otra parte, al restringirles menos, aumenta la valoración de que gozan. Se insinúa aquí una contradicción social de alcance posiblemente mucho más amplio; una fractura, dentro de la misma clase burguesa, o al menos pequeño-burguesa, entre los profesionales libres, que ganan más, pero cuyos ingresos no están garantizados, y que pueden disfrutar de cierta prestancia y darse un aire señorial, y los funcionarios y empleados fijos, por otra parte, con jubilación garantizada, a los que se envidia, sí, por su seguridad, pero a los que se mira por encima del hombro como chupatintas y burócratas, con horarios fijos y una vida rutinaria. Por otro lado, jueces y funcionarios del Estado poseen, por delegación, algún poder efectivo, en tanto que la conciencia pública toma probablemente poco en serio el de los maestros, que es un poder ejercido sobre sujetos que no lo son de pleno derecho, esto es, sobre niños. Si se menosprecia el poder del maestro es porque constituye la parodia del poder real, al que se admira. Expresiones como "tirano de escuela" recuerdan que el tipo de maestro al que se aplican es tan irracionalmente despótico como sólo puede serlo la caricatura del despotismo, ya que no es capaz de hacer otra cosa que encerrar, a lo sumo, una tarde a sus víctimas, unos pobres niños.

El reverso de esta ambivalencia es la veneración mágica de que disfrutan los maestros en algunos países, como antiguamente en China, y en algunos grupos, como entre los judíos piadosos. El aspecto mágico de la relación con los maestros parece ser más fuerte en todos aquellos lugares en los que la profesión docente viene unida a la autoridad religiosa, en tanto que la valoración negativa gana terreno con la decadencia de dicha autoridad. Es notable que los profesores que gozan en Alemania de mayor consideración, es decir, los catedráticos de universidad, en la práctica casi nunca ejercen funciones de tipo disciplinario, dedicándose, idealmente, al menos, y según la imagen pública que de ellos se tiene, a la investigación productiva, de modo que no están reducidos al ámbito pedagógico, secundario y, como dije, aparentemente sospechoso. El problema de la inmanente no verdad de la pedagogía radica en que talla la cosa a la medida de los recipiendarios, no se erige en un trabajo puramente objetivo por la cosa misma. Se trata más bien de un trabajo "pedagogizado". Ya por esta sola razón deberían los niños sentirse inconscientemente engañados. Los maestros no sólo transmiten receptivamente algo ya establecido, sino que su función mediadora arrastra hacia sí, como

todas las actividades socialmente un poco sospechosas en el ámbito de la circulación, algo de la aversión general. Max Scheler dijo en una ocasión que él había tenido influencia pedagógica por la sencilla razón de no haber tratado pedagógicamente nunca a sus alumnos. Algo que desde mi propia experiencia corroboraría enteramente, si se me permite una referencia personal. Es evidente que el éxito como profesor universitario se obtiene gracias a la ausencia de todo cálculo respecto de la adquisición de influencia, gracias a la renuncia a persuadir.

Con la objetivación de la profesión docente que se anuncia, se produce hoy un cierto viraje en esta cuestión. Incluso en lo que afecta al catedrático universitario se advierte un cambio estructural. Como hace ya mucho tiempo en los Estados Unidos de América, donde tales procesos discurren más enérgicamente que en Alemania, el catedrático se convierte lenta, pero pienso que inconteniblemente, en un vendedor de conocimientos, al que se compadece un poco por su incapacidad para sacar de éstos un mayor provecho material en su propio interés. Frente a la concepción del maestro como el buen Dios que aparece aún en *Los Buddenbrooks* no deja de haber en ello, ciertamente, un progreso de ilustración; sólo que el espíritu se ve reducido a la vez por esta racionalidad mesológica al valor de cambio, y esto resulta tan problemático como todo progreso en lo existente.

Hablé de la función disciplinaria. Con ello llego, si no me engaño, al centro de la cuestión; debo, con todo, insistir de nuevo en que lo que aquí presento son consideraciones hipotéticas, no resultados de una investigación. Tras de la imagen negativa del maestro está de la del apaleador, palabra esta, por cierto, que aparece en *El proceso* de Kafka. Tengo este complejo, incluso tras la prohibición del castigo corporal, por determinante de cara a los tabúes sobre la profesión docente. Esta imagen presenta al maestro como alguien físicamente más fuerte que golpea al más débil. En esta función, que aún se le adjudica después de oficialmente abolida, aunque, a decir verdad, en algunas partes del país es conservada como si se tratara de un valor eterno y de una obligación genuina, el maestro infringe un viejo código de honor, transmitido inconscientemente de generación en generación y conservado, con toda seguridad, por los niños burgueses. El maestro no es, digámoslo así, *fair*, no juega limpio. Algo de tal *unfairness* (falta de parcialidad) tiene también —y cualquier docente, incluido el catedrático de universidad, puede percibirlo— la ventaja de su saber frente al de sus alumnos, una ventaja de la que se aprovecha ilegítimamente, puesto que es inseparable de su función, en tanto que lo que en realidad hace es extraer de ella una autoridad de la que le resulta difícil prescindir. En la ontología del maestro hay pues, si por una vez y excepcionalmente se me permite usar en este contexto tal expresión, *unfairness*. Quien sea capaz de reflexionar un instante sobre sí mismo se encontraría en seguida con que como enseñante, incluso como profesor universitario, en la cátedra, tiene la posibilidad de usar la palabra en largos desarrollos argu-

mentales sin que nadie le contradiga. Con esta situación cuadra irónicamente el hecho de que si se concede a los estudiantes la oportunidad de plantear cuestiones y se intenta aproximar el curso convencional a la forma del seminario, se obtiene poca correspondencia, dado que lo que parecen desear hoy los estudiantes en los grandes cursos es más bien la lección magistral dogmática. Pero no es, en cierta medida, sólo una profesión, esto es, el hecho de saber más, de tener una preeminencia a la que no puede renunciar, lo que obliga al maestro a *unfairness*, a no jugar limpio. Se ve obligado a ello también, y esto me parece más esencial, por la sociedad. Como ésta se funda, hoy como ayer, en la fuerza física, y sólo es capaz de imponer, cuando las cosas se ponen difíciles, sus ordenamientos mediante la fuerza física (por remota que parezca esta posibilidad en la vida presuntamente normal, en las circunstancias actualmente dominantes) no puede cumplir la función de integración civilizatoria, como se la llama, que corresponde, según la doctrina general, a la educación, sino con el potencial de la fuerza física. La sociedad delega esta fuerza física y reniega de ella, a la vez, en los delegados. Éstos, los que la ejercen, son chivos expiatorios de quienes establecen las normas. El prototipo investido negativamente —y hablo de un imaginario, de representaciones que actúan inconscientemente, y no, o sólo rudimentariamente, de una realidad—, el prototipo de ese imaginario es el carcelero, y quizá aún más el suboficial. No sé hasta qué punto corresponde a los hechos el que en los siglos XVII y XVIII se colocara como maestros de escuela a los soldados retirados. En cualquier caso, esta representación popular es característica en grado sumo de la imagen del maestro. Resonancias militares tiene la expresión *Steisstrommler* (tamborilero de nalgas); quizá inconscientemente se representa a los maestros como a aquellos veteranos, como a una especie de mutilados, como personas que carecen de función dentro de la vida real, dentro del proceso de reproducción real de la sociedad, y que sólo de forma escasamente transparente, y por la vía de una gracia que se les concede, contribuyen a que el todo y su propia vida sigan de algún modo marchando. De ahí que quienes se oponen a los castigos corporales defienden, en realidad, por la fuerza misma de ese imaginario, el interés del maestro tanto al menos como el del alumno. Sólo una vez desaparecida de las escuelas hasta la última huella de los azotes en el recuerdo, como tal vez es ya en buena medida el caso en los Estados Unidos, cabrá esperar una transformación del complejo global al que me estoy refiriendo.

Respecto de la íntima composición de ese complejo me parece esencial el hecho de que la fuerza física de la que tiene necesidad una sociedad basada en el dominio, sea a la vez negada radicalmente por ella, al menos en la medida en que ésta se autointerpreta como liberal-burguesa. Esto determina tanto la delegación de la violencia —un señor no azota— como el desprecio por el maestro, que hace aquello sin lo que no es posible arreglárselas, aquello de lo que se sabe muy bien que es lo malo, y a lo que se desprecia doble-

mente, porque a la vez que se apoya se es demasiado bueno como para practicarlo directamente. Mi hipótesis es que la imagen inconsciente del apaleador influye sobre la imagen del maestro mucho más que los simples castigos corporales. Si tuviera que poner en marcha investigaciones empíricas sobre el complejo de maestro, ésta sería la primera que me interesaría. En la imagen del maestro se reproduce, todo lo atenuada que se quiera, algo de la imagen, máximamente investida en sentido afectivo, del verdugo.

Que este imaginario consigue reforzar la creencia de que el maestro no es un verdadero señor, sino un ser endeble que pega palmetazos o un fraile desposeído de lo numinoso es cosa que se muestra drásticamente en la dimensión erótica. Por una parte, eróticamente no cuenta en realidad, por otra desempaña en la adolescente soñadora, por ejemplo, un importante papel libidinoso. Pero las más de las veces tan sólo como objeto inasequible; basta con que se observen en él leves impulsos de simpatía para que se le difame como injusto. La inasequibilidad se une a la representación de un ser tendencialmente excluido de la esfera erótica. Desde el punto de vista psicoanalítico este imaginario del maestro tiende a coincidir con la castración. Un maestro que se vista, por ejemplo, con elegancia, porque goza de buena posición, como en el caso de un maestro de mi infancia, que era muy humano, o que se comporte, llevado de su autoimagen de hombre de formación académica, de forma un tanto llamativa, cae de inmediato en el ridículo. Resulta difícil calibrar hasta qué punto semejantes tabúes específicos son de naturaleza meramente psicológica o si además no es la propia práctica, la idea del maestro de vida intachable como modelo para la juventud inmadura, lo que le obliga realmente a un ascetismo erótico mucho más severo que el exigido a otros profesionales, como, por sólo citar un caso, a los parlamentarios. En las novelas y piezas teatrales escritas alrededor de 1900, en las que se critica la escuela, los maestros son presentados las más de las veces como seres especialmente represivos en el ámbito erótico, como en Wedekind; incluso como mutilados sexuales. Esta imagen del cuasi castrado, o, el menos, eróticamente neutralizado, no libremente desarrollado, de persona que no cuenta en la competencia erótica, se solapa con el infantilismo real o presunto del maestro. Quisiera remitirme, en este sentido, a la novela, tan importante, de Heinrich Mann *Professor Unrat*, que probablemente los más sólo conozcan a través de su versión cinematográfica *El ángel azul*. El tirano de la escuela, cuya caída constituye el contenido de la novela, no aparece aureolado, como en la novela, de un humor rutilante y ominoso. De hecho se comporta con la prostituta, a la que llama la artista feliz, exactamente igual que sus alumnos, estudiantes de instituto. Se parece a ellos, como el propio Heinrich Mann dice explícitamente en un pasaje, en la totalidad de su horizonte anímico y en su forma de reaccionar. En realidad él mismo es un niño. El menosprecio por el maestro tendría, de acuerdo con esto, otro aspecto, toda vez que en la medida en que viene inserto en un mundo infantil que es, sin más, el suyo, o al que

se adapta, no es considerado totalmente como un adulto, cuando en realidad lo es y funda sus exigencias en su condición de tal. La dignidad, un tanto torpe, de que se reviste es percibida, además, como una compensación insuficiente de esta discordancia.

Todo esto es sólo la figura específica que en el caso del maestro asume un fenómeno conocido en su carácter genérico por la sociología con el nombre de deformación profesional. Sólo que en la imagen del maestro la deformación profesional se convierte, precisamente, en la definición de la profesión misma. En mi juventud me contaron una anécdota de un profesor de un instituto de segunda enseñanza de Praga, que había dicho: "O sea, por poner un ejemplo de la vida cotidiana: el general conquista la ciudad". Por vida cotidiana se entiende aquí la de la escuela, donde en las clases de latín, al analizar los paradigmas, aparecen a cada paso oraciones de este tipo, en las que se habla de generales que conquistan urbes, tomadas como modelos. Lo escolar, tantas veces citado hoy y felicitado como si fuera un valor en y por sí mismo, reemplaza a la realidad, a la que mantiene, mediante su tejido organizativo, cuidadosamente lejos de sí. El infantilismo del maestro se manifiesta en su forma de confundir el microcosmos de la escuela, más o menos impermeable respecto de la sociedad de los adultos —los consejos de padres de alumnos y similares son intentos desesperados de ruptura de esa impenetrabilidad, con la realidad; en su confusión, en fin, de ese mundo ilusorio encerrado entre cuatro paredes con la realidad misma. Esto es, en buena medida, la causa de que la escuela defienda tan tenazmente sus muros.

A menudo los maestros son percibidos bajo las mismas categorías que el protagonista desgraciado de una tragicomedia de estilo naturalista; cabría hablar, con la mirada puesta en él, de un complejo de ensoñación. Están bajo la permanente sospecha de vivir fuera del mundo. Es probable, desde luego, que no estén más alejados de la realidad de lo que lo están los jueces sobre los que llamó la atención Karl Kraus en sus análisis de los juicios sobre delitos contra la moral. En el cliché de esa vida fuera del mundo se entremezclan los rasgos infantiles de algunos maestros con los de muchos alumnos. Infantil es su desmesurado realismo. El realismo de los alumnos que se creen capaces de adaptarse al principio de realidad mucho mejor que el propio maestro, que está obligado a proclamar contínuamente y a encarnar ideales del super-yo, y que compensan así lo que perciben como su propio déficit, esto es, el no ser todavía sujetos autónomos. Por esta razón gozan de tanta preferencia entre los alumnos los maestros que juegan al fútbol o que demuestran gran resistencia a la bebida, porque responden a su ideal de hombre de mundo. En mis años de estudiante de instituto gozaban de especial simpatía los que con razón o sin ella pasaban por haber sido miembros, en otra época, de corporaciones estudiantiles. Impera una suerte de antinomia: maestros y alumnos son injustos unos con otros cuando los primeros

parlotean sobre verdades eternas, que por lo general no son tales, y los segundos responden a ello con una adoración estúpida por los Beatles.

En contextos de este tipo hay que analizar las extravagancias del maestro que tantas veces constituyen blancos de ataque del rencor de los alumnos. El proceso civilizatorio, del que los maestros son agentes, es en buena medida un proceso de nivelación. Su objetivo es la eliminación, en los alumnos, de esa naturaleza informe que, reprimida, reaparece en las extravagancias, en los modismos amanerados, en los síntomas de rigidez, en los tics y en las torpezas del maestro. Triunfan los alumnos que son capaces de calar en el maestro, contra quien instintivamente apunta el entero y doloroso proceso educativo. Lo que no deja, en cualquier caso, de implicar una crítica al propio proceso educativo, que en esta cultura ha fracasado, hasta hoy, en general. Testimonio de este fracaso constituye, asimismo, la doble jerarquía observable dentro de la escuela: una jerarquía oficial, basada en el espíritu, en el rendimiento, en las calificaciones, y otra latente, no oficial, basada en la fuerza física, en "ser un hombre", en ciertas capacidades mentales también, de orden práctico, no honradas por la jerarquía oficial. Esta doble jerarquía fue explotada por el nacionalsocialismo —y no, por cierto, sólo en la escuela—, que instigó la segunda en contra de la primera, de modo similar a como en la forma política instigó al partido contra el Estado. La investigación pedagógica debería prestar una atención muy especial a la jerarquía latente en la escuela.

Las resistencias de los niños y de los adolescentes, institucionalizadas en cierto modo en la segunda jerarquía, les fueron en parte transferidas, con toda seguridad, por los padres. Muchas se basan en estereotipos inveterados; pero algunas hunden sus raíces, como he intentado explicar, en la situación objetiva del maestro. A esto se asocia algo esencial, familiar al psicoanálisis. Al hilo de la superación del complejo de Edipo, de la separación respecto del padre y de la interiorización de la imagen paterna, los niños se dan cuenta de que sus padres no responden al ideal del yo que ellos mismos les transmiten. Con los maestros se encuentran por segunda vez con el ideal del yo, posiblemente de un modo más claro, y esperan poder identificarse con ellos. Sólo que, una vez más, esto no les resulta posible por muchas razones, ante todo porque los propios maestros son fruto, en medida muy considerable, de la compulsión al conformismo contra la que apunta el yo ideal del niño, todavía poco dispuesto a los compromisos. La profesión de maestro no deja de ser también una profesión burguesa; sólo el más hipócrita de los idealismos lo desmentiría. El maestro no es ese ser humano puro, íntegro y cabal que, todo lo confusamente que se quiera, esperan los niños, sino alguien que de modo inevitable se restringe, entre todas las otras posibilidades y todos los otros tipos profesionales, a su propia profesión, concentrándose en ella como especialista; en realidad, lo contrario ya *a priori* de lo que de él espera el inconsciente: precisamente, que no sea un especialista, cuando, en realidad, eso es lo que tiene que ser de modo cabal. La idiosincrásica susceptibilidad

de los niños frente a las extravagancias del maestro, proviene del hecho de que la extravagancia desautoriza el ideal de hombre cabal y normal en sentido enfático con que los niños se acercan originariamente a los maestros, por mucho que, escarmentados por expresiones anteriores, estén ya un tanto endurecidos por los clichés.

A esto se suma un momento social que ocasiona tensiones casi insuperables. El niño es arrancado, a menudo ya, por cierto, en el jardín de infancia, de la *primary community* (comunidad primaria), de las relaciones inmediatas, acogedoras, cálidas, y experimenta súbitamente en la escuela, por vez primera, el *shock* (trauma) de la alienación; la escuela es para la evolución del individuo particular el prototipo casi de la alienación social. La vieja costumbre burguesa del regalo de rosquillas a sus pupilos el primer día de clase por el maestro revela el presentimiento de tal hecho: su función era la de mitigar el *shock* (trauma). El agente de esta alienación es la autoridad del maestro y la respuesta a ello es la carga negativa de su imagen. La civilización que les proporciona, las renuncias que exige de ellos, movilizan automáticamente en los niños las imágenes del maestro que se han acumulado a lo largo de la historia y que, como todo desecho que late en el inconsciente, pueden ser revitalizadas de nuevo, de acuerdo con las necesidades de la economía psíquica. De ahí lo desesperadamente difícil que resulta a los maestros cumplir cabalmente con su cometido, porque su profesión les impide efectuar la separación, posible en la mayor parte de las otras profesiones, entre su trabajo objetivo *—y su trabajo con personas vivas es tan objetivo como el, en eso* análogo, del médico— y el afecto personal. Porque su trabajo acontece en la forma de una relación inmediata, en un dar y un recibir, a la que aquél nunca podrá hacer plena justicia bajo la coacción de sus fines máximamente mediatos. Lo que sucede en la escuela queda, por razones básicas y de principio, muy por detrás de lo esperado con tanta pasión. En este sentido, la propia profesión docente ha quedado arcaicamente rezagada respecto de la civilización cuya representación ostenta; tal vez las máquinas docentes pasen algún día a dispensarle de una aspiración humana cuyo cumplimiento le está vedado. Este arcaísmo, propio de la profesión de maestro como tal, no sólo favorece los arcaísmos de los símbolos que la acompañan, sino que suscita también tales arcaísmos en el cumplimiento del propio maestro, en sus refunfuños, en sus lamentos, en sus reprimendas y similares; en formas de reaccionar que están siempre cerca de la fuerza física pero que, a la vez, revelan algo de inseguridad y debilidad. Ahora bien, si el maestro no reaccionara subjetivamente, si estuviera tan objetivado que ni siquiera fuera capaz ya de falsas reacciones, se presentaría a los niños como radicalmente frío e inhumano, y sería probablemente rechazado por ellos de modo aún más violento. No he hablado, pues, a este respecto, y así espero que lo vean Uds., de una antinomia por el mero gusto de las grandes palabras. Sólo un modo de comportamiento transformado de los maestros podría, si se me permite sugerirlo,

contribuir a su superación. No deberían reprimir sus afectos para dejar al fin que salieran de nuevo a la luz debidamente racionalizados, sino que deberían reconocer los afectos ante sí y ante los demás, desarmando de este modo a los alumnos. Probablemente sea más convincente un maestro que diga: "Sí, es cierto, soy injusto, soy una persona como vosotros, unas cosas me gustan y otros no", que otro que se aferre con severidad ideológica a la justicia, pero que luego cometa, sin poderlo remediar, la injusticia que había reprimido. De todas estas reflexiones se deduce inmediatamente, dicho sea al margen, la necesidad de una formación y de una autoconsciencia psicoanalíticas en la profesión de maestro.

Llego al final y con ello a la pregunta inevitable: ¿qué hacer? Una pregunta para la que —como, en general, para todo lo que aquí está en juego— soy por completo incompetente. Una pregunta que conspira muchas veces contra el desarrollo consecuente del curso del conocimiento, sin cuya previa consumación nada podría transformarse. La actitud del "Has hablado muy bien, pero no trabajas en lo nuestro" surge de modo casi automático precisamente en las discusiones sobre los problemas de que me he ocupado hoy. Me gustaría, con todo, enumerar algunos motivos, sin pretensiones sistemáticas, y sin creer tampoco que puedan realmente llevarnos muy lejos. Por de pronto, pues, se precisa ilustración sobre el complejo global que he descrito, e ilustración, concretamente, de los propios maestros, de los padres y, en la medida de lo posible, también de los alumnos, con los que los maestros deberían hablar claramente sobre todas estas cuestiones tan cargadas de tabúes. No me asusta la hipótesis de que sea posible hablar, por lo general, mucho más seria y maduramente con los niños de lo que los adultos dan en reconocer, autorratificándose así en su propia madurez. No debemos, con todo, sobrevalorar la posibilidad de semejante ilustración. Los motivos que intervienen aquí son, como he indicado ya, en buena medida inconscientes, y la mera nominación de estados de cosas inconscientes es, como se sabe, ociosa, si aquellos en quienes tales estados de cosas se dan no los clarifican espontáneamente al hilo de su propia experiencia, esto es, si tal clarificación tiene lugar sólo desde fuera. Desde la perspectiva de este conocimiento, psicoanalíticamente trivial, no cabe esperar, pues, demasiado de la ilustración puramente intelectual, aunque debería comenzarse, de todos modos, con ella; siempre es preferible una ilustración insuficiente y sólo parcialmente eficaz que ninguna. Tendrían que ser, además, incondicionalmente eliminadas ciertas inhibiciones y limitaciones, todavía realmente existentes, que refuerzan los tabúes de los que viene cargada la profesión docente. Deberían, ante todo, tratarse los puntos neurálgicos ya en la formación de los maestros, en lugar de orientar ésta, a su vez, de acuerdo con los tabúes vigentes. La vida privada de los maestros no deberá ser sometida en circunstancia alguna a controles, del tipo que sean, que vayan más allá de lo establecido por el derecho penal. Habría que combatir la ideología de lo escolar, difícilmente

aprehensible en el pleno teórico, y que es incluso negada, pero que todavía influye tenazmente, hasta donde he podido observar, en la práctica escolar. La escuela tiene una tendencia inmanente a establecerse como una esfera dotada de vida propia y con una legislación propia. No resulta fácil determinar hasta qué punto es esto necesario para el cumplimiento de su tarea; no es *sólo* ideología, con toda seguridad. Una escuela abierta por completo hacia fuera, sin trabas ni inhibiciones, perdería posiblemente también lo que en ella hay de acogedor y formativo. No tengo el menor reparo en reconocerme como reaccionario en la medida en que me parece mucho más importante que los niños aprendan bien el latín en la escuela, incluso estilística latina, si es posible, a que hagan estúpidos viajes de estudios a Roma, que las más de las veces acaban en indisposiciones generales, y en los que no pueden experimentar nada esencial de Roma. Dado, por otra parte, que quienes se mueven en el ámbito escolar no admiten la menor intromisión en su territorio, está claro que la tendencia de éste a cerrarse en sí mismo tiende a acentuarse, al menos frente a la crítica. Tucholsky ha contado, a este respecto, el ejemplo de aquella maligna directora de una escuela rural que, ante la afable pareja que fue a protestarle por alguna atrocidad cometida con sus alumnos, justificó lo hecho con un "Ésta es aquí la costumbre". No sabría cuantos "ésta es aquí la costumbre" dominan, hoy como ayer, la práctica escolar. Esta actitud es la tradicional. Habría que hacer comprender que la escuela no es un fin en sí misma, que su carácter cerrado es una necesidad, no la virtud, como han defendido determinadas formas del movimiento juvenil, como la estúpida fórmula de Gustav Wynekens sobre la cultura juvenil como una cultura propia, una fórmula que goza hoy, en la ideología de la juventud como subcultura, de un alegre ascendiente.

Es posible que, de momento, y por mucho que su base social haya hecho ya quiebra, la deformación psicológica de los maestros subsista, si mis observaciones en el examen de graduación no me engañan. Tendría que ser corregida, prescindiendo de la liquidación de los controles aún subsistentes, ante todo por la formación. En el caso de los colegas de más edad habría sencillamente que apelar —con perspectivas problemáticas— al hecho de que las actitudes y formas autoritarias de comportamiento ponen en peligro el objetivo de la educación, un objetivo que ellos hacen también racionalmente suyo. A menudo se escucha, y voy a limitarme a indicarlo, sin atreverme a formular un juicio propio al respecto, que los candidatos al profesorado fueron quebrados, nivelados, en sus años de formación, que se yuguló su *élan* (espíritu dinámico), lo mejor que había en ellos. Las investigaciones sobre el proceso de formación se insinúan, pues, como un requisito previo ineludible de cara a posibles cambios radicales. Habría que averiguar, sobre todo, hasta qué punto reprime el concepto de necesidad escolar la libertad de espíritu y la formación espiritual. Esto se manifiesta en la hostilidad al espíritu de algunas administraciones escolares, que obstruyen sistemáticamente el trabajo científico

de los maestros y les ponen otra vez los pies sobre la tierra desconfiando de quienes, como ellos dicen muy bien, anhelan algo superior o distinto. Tal hostilidad, que actúa contra los maestros, se prolonga fácilmente en la actitud de éstos frente a los alumnos.

He hablado de tabúes sobre la profesión docente, no de la realidad de esta profesión, ni de la manera de ser real de los maestros; pero no se trata de cosas enteramente independientes entre sí. Se observan síntomas, de todos modos, que permiten abrigar la esperanza de que cuando la democracia aproveche sus oportunidades en Alemania y se desarrolle en serio, todo esto cambiará. Éste es uno de esos pequeños retazos de la realidad en los que el individuo activo y reflexivo puede aportar algo. No es ninguna casualidad que el libro que me parece más relevante, políticamente hablando, de los publicados en Alemania en los últimos veinte años, *"Über Deutschland"* ("Sobre Alemania"), de Richard Matthias Müller, provenga de un maestro. Tampoco hay que olvidar, ciertamente, que la clave de un cambio radical esté en la sociedad y en su relación con la escuela. Y, sin embargo, la escuela no es sólo un objeto. Mi generación ha vivido la recaída de la humanidad en la barbarie, en el sentido literal, indescriptible y verdadero del término. La barbarie es un estado en el que todas esas formaciones a cuyo servicio está la escuela se revelan como fracasadas. Mientras sea la sociedad la que genera, a partir de sí misma, la barbarie, es seguro que la resistencia de la escuela sólo podrá ser mínima. Pero si la barbarie, esa sombra terrible que se abate sobre nuestra existencia, es precisamente lo opuesto a la formación cultural, entonces lo esencial depende también de que los individuos sean ayudados a salir de la barbarie, a superarla. La superación de la barbarie por parte de la humanidad es el presupuesto inmediato de su supervivencia. A él debe servir la escuela, por limitados que sean su ámbito y sus posibilidades, y para ello necesita liberarse de los tabúes bajo cuya presión se reproduce hoy la barbarie. El *pathos* (pasión) de la escuela, su seriedad moral, radica hoy en el hecho de que, en el marco de lo existente, ella es la única que puede trabajar de modo inmediato, si toma consciencia de ello, en el sentido de la superación de la barbarie por parte de la humanidad. Cuando hablo de barbarie no me refiero, claro es, a los Beatles, aunque su culto pertenezca a ella, sino a lo extremo: al prejuicio delirante, a la represión, al genocidio y a la tortura; sobre esto no debe quedar la menor duda. En un mundo como el actual, en el que no se vislumbran, al menos de momento, posibilidades de más amplio alcance, oponerse a ello es cosa que compete ante todo a la escuela. De ahí que sea tan extremadamente importante, a despecho de cuantos argumentos teórico-sociales puedan esgrimirse en contra, que la escuela cumpla su misión, a conciencia de que a ese fin ayuda el que la propia escuela tome consciencia de la funesta herencia de representaciones que pesa sobre ella.

V

Educación después de Auschwitz

La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación. Precede tan absolutamente a cualquier otra que no creo deber ni tener que fundamentarla. No puedo comprender por qué se le ha dedicado tan poca atención hasta el momento. Ante la monstruosidad de lo ocurrido, fundamentarla tendría algo de monstruoso. Que se haya tomado tan escasa consciencia de esta exigencia, y de los interrogantes y cuestiones que van con ella de la mano, muestra, no obstante, que lo monstruoso no ha calado lo bastante en las personas. Lo que no deja de ser un síntoma de la pervivencia de la posibilidad de repetición de lo ocurrido si depende del estado de consciencia y de inconsciencia de las personas. Cualquier posible debate sobre ideales educativos resulta vano e indiferente en comparación con esto: que Auschwitz no se repita. Fue la barbarie, contra la que la educación entera procede. Se habla de una recaída inminente en la barbarie. Pero no se trata de una amenaza de tal recaída, puesto que Auschwitz realmente *lo fue*. La barbarie persiste mientras perduren, en lo esencial, las condiciones que hicieron posible aquella recaída. Ahí radica lo terrible. Por invisible que sea hoy la necesidad, la presión social sigue gravitando. Empuja a las personas a lo inenarrable, que culminó en Auschwitz a escala histórico-universal. Entre las ideas freudianas de mayor alcance efectivo también en la cultura y en la sociología destaca, en mi opinión, por su profundidad, el de que la civilización engendra, a su vez, anticivilización, y la refuerza progresivamente. Habría que prestar mayor atención a sus obras *El malestar de la cultura* y *Psicología de las masas y análisis del yo*, precisamente en relación con Auschwitz. Si en el principio mismo de la civilización late la barbarie, luchar contra ella tiene consecuentemente algo de desesperado.

La reflexión sobre cómo impedir la repetición de Auschwitz viene ensombrecida por el hecho de que hay que tomar consciencia de ese carácter

desesperado si no se quiere caer en la retórica idealista. Hay, con todo, que intentarlo, sobre todo a la vista de que la estructura básica de la sociedad y con ella, la de sus miembros, que llevaron las cosas hasta donde las llevaron, son hoy las mismas que hace veinticinco años. Millones de seres inocentes —indicar las cifras o regatear incluso sobre ellas es ya indigno de un ser humano— fueron exterminados de acuerdo con una planificación sistemática. Ningún ser vivo está legitimado para minimizar este hecho como un simple fenómeno superficial, como una desviación en el curso de la historia, irrelevante, en realidad, frente a la tendencia general del progreso, de la ilustración, de la presunta humanidad en ascenso. El simple hecho de que sucediera es ya, por sí mismo y como tal, expresión de una tendencia social poderosa en sobremanera. Quisiera referirme, en este contexto, a un hecho que, muy significativamente, apenas parece ser conocido en Alemania, aunque constituyó el tema de un *best-seller* como *Los cuarenta días del Musa Dagh* de Werfel. Ya en la Primera Guerra Mundial los turcos —el movimiento llamado de los Jóvenes Turcos, dirigido por Enver Pachá y Taleat Pachá— habían asesinado a más de un millón de armenios. Como es bien sabido, altas autoridades militares alemanas e incluso jerarquías del gobierno tuvieron noticia de la matanza, pero guardaron un estricto silencio al respecto. El genocidio hunde sus raíces en esa resurrección del nacionalismo agresivo que tuvo lugar en muchos países desde finales del siglo XIX.

No es posible sustraerse a la consideración de que el descubrimiento de la bomba atómica, que puede aniquilar literalmente de un solo golpe a centenares de miles de personas, pertenece al mismo contexto histórico que el genocidio. El crecimiento brusco de la población es denominado hoy con preferencia "explosión demográfica". Parece como si la fatalidad histórica tuviera preparadas, para frenar la explosión demográfica, unas contraexplosiones: la matanza de pueblos enteros . Esto sólo para indicar hasta qué punto las fuerzas entre las que hay que actuar son las del curso de la historia mundial.

Como la posibilidad de transformar los presupuestos objetivos, es decir, sociales y políticos, en los que tales eventos encuentran su caldo de cultivo, es hoy limitada en extremo, los intentos de cerrar el paso a la repetición se ven necesariamente reducidos al lado subjetivo. Con ello me refiero también, en lo esencial, a la psicología de las personas que hacen tales cosas. No creo que sirviera de mucho apelar a unos valores eternos sobre los que quienes son proclives a tales crímenes se limitarían a encogerse de hombros; tampoco creo que fuera de mucha ayuda ilustrar sobre las cualidades positivas de las minorías perseguidas. Las raíces han de buscarse en los perseguidores, no en las víctimas, exterminadas con las acusaciones más miserables. Lo urgente y necesario es lo que en otra ocasión he llamado, en este sentido, el viraje al sujeto. Hay que sacar a la luz los mecanismos que hacen a los seres humanos capaces de tales atrocidades; hay que mostrárselas a ellos mismos y hay que tratar de impedir que vuelvan a ser de este modo, a la vez que se

despierta una consciencia general sobre tales mecanismos. Los asesinados no son los culpables, ni siquiera en el sentido sofístico y caricaturesco en el que muchos quisieran presentarlo hoy. Los únicos culpables son los que sin miramiento alguno descargaron sobre ellos su odio y su agresividad. Esa insensibilidad es la que hay que combatir; las personas tienen que ser disuadidas de golpear hacia afuera sin reflexionar sobre sí mismas. La educación solo podría tener sentido como educación para la autorreflexión crítica. Pero como, de acuerdo con los conocimientos de la psicología profunda, los caracteres, en general, incluso los de quienes en edad adulta perpetúan tales crímenes, se forman en la primera infancia, la educación llamada a impedir la repetición de dichos hechos monstruosos tendrá que concentrarse en ella. Ya les recordé la tesis freudiana sobre el malestar de la cultura. Pues bien, su alcance es todavía mayor de lo que Freud supuso; ante todo porque entretanto la presión civilizatoria que él observó se ha multiplicado hasta lo insoportable. Y con ello, las tendencias explosivas sobre las que llamó la atención han adquirido una violencia que él apenas pudo prever. El malestar en la cultura tiene, con todo, un lado social —algo que Freud no ignoró, por mucho que no lo investigara concretamente. Puede hablarse de la claustrofobia de la humanidad en el mundo administrado, de un sentimiento de encierro dentro de un nexo enteramente socializado tejido como una tupida red. Cuanto más tupida es la red, más se procura escapar, y al mismo tiempo precisamente su espesor impide la salida. Esto refuerza la furia contra la civilización, una furia que se vuelve violenta e irracionalmente contra ella.

Un esquema confirmado por la historia de todas las persecuciones es que la ira se dirige contra los débiles, sobre todo contra los percibidos como socialmente débiles y a la vez —con razón o sin ella— como felices. Sociológicamente me atrevería a añadir que nuestra sociedad, a la vez que se integra cada vez más, alimenta en su seno tendencias a la descomposición. Unas tendencias que, ocultas bajo la superficie de la vida ordenada, civilizada, están muy avanzadas. La presión de lo general dominante sobre todo lo particular, sobre las personas individuales y las instituciones particulares, tiende a desintegrar lo particular e individual, así como su capacidad de resistencia. Junto con su identidad y su fuerza de resistencia las personas pierden también las cualidades gracias a las que les sería dado oponerse a lo que eventualmente pudiera tentarles de nuevo al crimen. Quizá sean ya apenas capaces de resistir si los poderes establecidos les conminan a reincidir, siempre que esto ocurra en nombre de un ideal en el que creen a medias o incluso no creen ya en absoluto.

Cuando hablo de la educación después de Auschwitz hablo de dos ámbitos: en primer lugar, educación en la infancia, sobre todo en la primera; seguidamente, ilustración general llamada a crear un clima espiritual, cultural y social que no permita una repetición; un clima, pues, en el que los motivos que llevaron al horror se hayan hecho en cierto modo conscientes. No pre-

tendo, como es lógico, esbozar el plan de una educación de este tipo, ni siquiera en líneas generales. Pero sí quisiera caracterizar al menos algunos puntos neurálgicos. Con frecuencia se ha responsabilizado —en los Estados Unidos, por ejemplo— al espíritu alemán, tan dócil a la autoridad, del nacionalsocialismo y, por tanto, de Auschwitz. Considero esta explicación demasiado superficial, aunque entre nosotros, como en muchos otros países europeos, los comportamientos autoritarios y la autoridad ciega sobreviven, ciertamente, mucho más tenazmente de lo que parece aceptable en condiciones de democracia formal. Hay que asumir más bien que el fascismo y el terror que alentó guardan una íntima relación con la decadencia de los viejos poderes establecidos del Imperio, que fueron derrocados y abatidos antes de que las personas estuviesen psicológicamente preparadas para determinarse a sí mismas. No se mostraron a la altura de la libertad que les cayó del cielo. De ahí que las estructuras de la autoridad asumieran esa dimensión destructiva y —por así decirlo— demencial que antes no tenían o, cuanto menos, no mostraban. Si se piensa cómo la visita de tales o cuales soberanos carentes ya de toda función política efectiva hace entrar aún en éxtasis a poblaciones enteras, se verá hasta qué punto está perfectamente fundada la sospecha de que el potencial autoritario es, hoy como ayer, mucho más fuerte de lo que cabría imaginarse. De todos modos, quiero subrayar explícitamente que el retorno o no retorno del fascismo no es, en lo esencial, una cuestión psicológica, sino social. Si me detengo tanto en los aspectos psicológicos es únicamente porque los otros momentos, más esenciales, quedan en buena medida fuera del ámbito operativo de la voluntad educativa, cuando no fuera ya de posibilidad de la intervención del individuo en general.

Personas bien intencionadas, que no quieren que vuelva a ocurrir, citan a menudo el concepto de obligación. Responsable de lo ocurrido sería, en efecto, el hecho de que las personas no tengan ya obligaciones. Y, desde luego, el hecho de una de las condiciones del terror sádico-autoritario depende de la pérdida de autoridad. Al sano sentido común le parece posible invocar obligaciones llamadas a contrarrestar, mediante un enérgico "No debes", lo sádico, lo destructivo, lo desintegrador. Por mi parte, considero ilusorio esperar que la apelación a obligaciones o incluso la exigencia de contraer otras nuevas sirva realmente para que el mundo y las personas mejoren. La falsedad de las obligaciones y ataduras que se exigen sólo para conseguir algo —aunque este algo sea bueno—, sin ser experimentadas todavía por las personas como substanciales en sí mismas, es percibida enseguida. Es sorprendente lo pronto que reaccionan hasta las personas más disparatadas e ingenuas cuando se trata de husmear en las debilidades de los mejores. Con facilidad las llamadas obligaciones se convierten o bien en un certificado de sensatez —se las acepta para poder dárselas uno de buen ciudadano—, o bien generan un rencor odioso; es decir, lo contrario, psicológicamente hablando, de lo que se esperaba de ellas. Significan heteronomía, un hacerse dependiente

de órdenes, de normas que no se justifican ante la propia razón del individuo. Lo que la psicología llama super-yo, la conciencia moral, es reemplazado en nombre de la obligación por autoridades exteriores, facultativas, intercambiables, como ha podido observarse del modo más claro en la propia Alemania tras el derrumbe del Tercer Reich. Sólo que precisamente la disposición a ponerse de parte del poder e inclinarse externamente, asumiéndolo como norma, ante lo más fuerte, constituye la idiosincrasia típica de los torturadores, una idiosincrasia que no debe volver a levantar la cabeza. Por eso resulta tan fatal la recomendación de obligaciones. Las personas que de mejor o peor grado las aceptan se ven reducidas a un estado de permanente necesidad de recibir órdenes. La única fuerza verdadera contra el principio de Auschwitz sería la autonomía, si se me permite valerme de la expresión kantiana; la fuerza de reflexionar, de autodeterminarse, de no entrar en el juego.

En una ocasión me asustó mucho una experiencia: en un viaje al lago de Constanza leí en un periódico de Baden un comentario sobre la pieza teatral de Sartre *Muertos sin sepultura*, en el que se destacaban las cosas terribles que contenía la obra. Es evidente que la pieza le resultaba altamente desagradable al crítico. Sólo que éste no explicaba su malestar remitiéndose a lo horrible de la cosa misma, es decir, al horror de nuestro mundo, sino que efectuaba una inversión tal que, frente a una actitud como la de Sartre, ocupándose de semejantes cosas, nosotros deberíamos tener —le cito fielmente— un sentido para algo más noble; no podríamos, en fin, reconocer el sinsentido del horror. Dicho brevemente; mediante su sofisticada cháchara existencial el crítico quería sustraerse a la confrontación con el horror. Ahí radica, en medida nada desdeñable, el peligro de que el terror se repita, en mantenerlo lejos de nosotros y apartar con violencia a quien ose hablar del mismo, como si el culpable fuera él, por ser tan poco delicado, y no los autores.

En el problema de la autoridad y de la barbarie destaca un aspecto al que por lo general apenas se atiende. A él remite una observación del libro *Der SS-Staat* ("El Estado de las SS"), de Eugen Kogon, que contiene idea de capital importancia sobre todo este complejo y que dista mucho de haber sido asimilado por la ciencia y la pedagogía en el grado en que debería haberlo sido. Kogon llama la atención sobre el hecho de que los torturadores del campo de concentración en el que él mismo pasó varios años eran, en su mayoría, jóvenes de familias campesinas. La diferencia cultural todavía subsistente entre la ciudad y el campo es una de las condiciones del terror, aunque, ciertamente, no la única ni la más importante. Disto mucho de albergar sentimientos de superioridad sobre la población campesina. Sé muy bien que nadie tiene la culpa de haber nacido y crecido en una ciudad o en la aldea. Me limito a tomar nota del hecho de que probablemente en las zonas rurales ha avanzado menos la superación de la barbarie que en otros lugares. Tampoco la televisión ni los restantes medios de comunicación de masas han modificado gran

cosa la situación de quienes no han podido acceder al estado actual de la cultura. Me parece más justo expresar esto y tratar de remediarlo que ensalzar, apelando a los sentimientos, éstas o aquellas cualidades de la vida rural que amenazan con desaparecer. Voy tan lejos como para sostener que la superación de la barbarie en el medio rural es uno de los objetivos educativos más importantes. Éste presupone, de todos modos, un estudio de la consciencia e inconsciencia de las correspondientes poblaciones. Sería, ante todo, necesario ocuparse del impacto que han ejercido los medios modernos de comunicación de masas sobre un estado de consciencia que dista mucho de haber alcanzado el nivel del liberalismo cultural burgués del siglo XIX.

Para cambiar este estado no sería suficiente con el sistema normal de escuelas populares, muy problemático en muchos sentidos. Se me ocurren varias posibilidades. Una de ellas —estoy improvisando— consistiría en planificar programas de televisión que tuvieran muy en cuenta los puntos neurálgicos de ese estado específico de consciencia. Pienso también en la formación de algo así como equipos y brigadas móviles de educación, integrados por voluntarios, que fueran a las zonas rurales e intentaran compensar las carencias más graves mediante discusiones, cursos y enseñanzas adicionales. No ignoro, por supuesto, que a estas personas les costaría mucho ganarse a la población. Pero no tardaría en constituirse un pequeño grupo en torno a ellos, capaz tal vez de convertirse en un foco de irradiación.

Pero nadie debería llamarse a engaño sobre el hecho de que también en los centros urbanos, y precisamente en los más grandes, está presente la inclinación arcaica a la violencia. La tendencia global de la sociedad engendra hoy por doquier tendencias regresivas —quiero decir, personas con rasgos sádicos reprimidos. Quisiera recordar en este sentido la relación, desviada y patógena, con el cuerpo que Horkheimer y yo describimos en la *Dialéctica de la Ilustración*. Dondequiera que la consciencia esté mutilada, pasa a ser retroproyectada de forma no libre y que es propicia a actos de violencia sobre el cuerpo y la esfera de lo corporal. Basta con reparar en la forma en que en cierto tipo de personas incultas su propio lenguaje —sobre todo cuando se les replica o interrumpe— se vuelve amenazador, como si los gestos lingüísticos fuesen en realidad los de una violencia física apenas controlada. Habría que analizar también, por cierto, el papel que juega en todo esto el deporte, tan insuficientemente estudiado todavía por parte de una psicología social de orientación crítica. El deporte es ambivalente: puede generar, por una parte, efectos contrarios a la barbarie y antisádicos mediante el *fair play* (juego limpio), la caballerosidad y el respeto por el más débil. Por otra, sin embargo, puede fomentar en algunas de sus formas y procedimientos, agresión, brutalidad y sadismo, sobre todo en personas que no se someten ellas mismas al esfuerzo y la disciplina del deporte sino que se limitan a ejercer de meros espectadores; en quienes acostumbran a vociferar en los estadios. Esta ambivalencia debería ser analizada sistemáticamente. En la medida en

que la educación pueda ejercer alguna influencia al respecto, sus resultados deberían ser aplicados a la vida deportiva.

Todo esto guarda una relación más o menos estrecha con la vieja estructura ligada a la autoridad, con modos de comportamiento —casi diría— propios del bueno y rancio carácter autoritario. Pero lo que produce Auschwitz, los tipos característicos del mundo de Auschwitz, son presumiblemente algo nuevo. Expresan, por una parte, la identificación ciega de lo colectivo. Están, por otra, troquelados para la manipulación de las masas, de lo colectivo, como los Himmler, Höss, Eichmann. Soy de la opinión de que lo más importante para evitar el peligro de una repetición es combatir la supremacía ciega de todos los colectivos, fortalecer la resistencia a ellos arrojando luz sobre el problema de la colectivización. Esto no es en absoluto algo tan abstracto como puede parecer a la luz de la pasión con la que precisamente personas jóvenes, de conciencia progresista, tienden a encuadrarse en lo que sea. Puede ponerse fácilmente en relación con el sufrimiento que los colectivos inflingen, sobre todo al principio, a cuantos individuos ingresan en ellos. Basta con pensar en las primeras experiencias en la escuela. Habría que combatir todos esos modos de *folk-ways*, de costumbres populares y ritos de iniciación, del tipo que sea, que causan dolor físico a un ser humano —a veces, hasta lo insoportable— como precio a pagar para poder sentirse parte integrante, uno más del colectivo. La perversidad de costumbres como la de las noches salvajes, la de la justicia popular bávara y otras de este tipo, de raigambre popular y a veces muy estimadas, constituye una prefiguración directa de la violencia nacionalsocialista. No es ninguna casualidad que los nazis enaltecieran y frecuentaran tales atrocidades con el nombre de *"Brauchtum"* (propio de los usos y costumbres). Toda una tarea, y muy actual, para la ciencia. Que podría invertir drásticamente esa tendencia folclorizante y populista, de la que los nazis se apoderaron con entusiasmo, poniendo así coto a la supervivencia, a un tiempo brutal y fantasmal, de tales distracciones populares.

Lo que en toda esta esfera está en juego es un presunto ideal que no ha dejado de jugar también, ciertamente, un papel importante en la educación tradicional, el de la dureza. Un ideal que acostumbra a invocar también en su favor, de forma bastante ignominiosa, un dicho de Nietzsche, que en realidad tiene un significado muy distinto. Recuerdo que, durante el proceso de Auschwitz, el terrible Boger tuvo un estallido que culminó en un panegírico de la educación para la disciplina mediante la dureza. Una dureza necesaria para producir el tipo de ser humano que a él le parecía cabal. Esta imagen pedagógica de la dureza, en la que muchos creen sin reflexionar sobre ella, está profundamente errada. La idea de que la virilidad consiste en una máxima capacidad de resistencia ha sido durante mucho tiempo la imagen encubridora de un masoquismo que —como ha hecho ver la psicología— viene a coincidir muy fácilmente con el sadismo. La tan loada dureza, para la que tendríamos que ser educados, significa sin más indiferencia frente al dolor, sin una distin-

ción demasiado nítida entre el dolor propio y el ajeno. Quien es duro consigo mismo se arroga el derecho de ser duro también con los demás, y se venga así del dolor cuyos efectos y movimientos no sólo no pudo manifestar, sino que tuvo que reprimir. Tan importante es elevar a consciente este mecanismo como promover una educación que no premie ya, como ayer, el dolor y la capacidad de soportarlo. La educación debería, con otras palabras, tomar en serio una idea que no deja de resultarle familiar a la filosofía: la de que el temor no debe ser reprimido. El medio más efectivo, probablemente, para conseguir la anulación de parte del efecto destructor del miedo inconsciente y desviado pasa por no reprimir el miedo, pasa porque uno se permita tener tanto temor como la realidad se merece.

Las personas que se encuadran a ciegas en colectivos se convierten a sí mismas en algo casi material, se borran como seres autodeterminados. Con ello se corresponde la disposición a tratar a los otros como una masa amorfa. En *Authoritarian Personality* ("La personalidad autoritaria") * hablé, a propósito de quienes se comportan así, de carácter manipulador, y ello en una época en la que el diario de Höss o las notas de Eichmann aún no se conocían. Mis descripciones del carácter manipulador datan de los últimos años de la Segunda Guerra Mundial. En ocasiones la psicología social y la sociología dan en construir conceptos que sólo más tarde se confirman plenamente empíricos. El carácter manipulador —cualquiera puede controlarlo en las fuentes relativas a esos líderes nazis, que están a disposición de todos— se distingue por su manía organizadora, por su absoluta incapacidad para tener experiencias humanas inmediatas, por un determinado tipo de falta de emoción, por un realismo exagerado. Quiere llevar adelante a cualquier precio una presunta, aunque ilusoria, política realista. Ni por un momento se imagina o desea el mundo de otro modo que como es; poseído por la voluntad de *doing things*, de hacer cosas, independientemente del contenido de ese hacer. Convierte la actividad, la llamada *efficiency* (eficiencia) como tal, en un culto que encuentra eco en la propaganda a favor del hombre activo. Entretanto, este tipo humano —si mis observaciones no me engañan y algunas investigaciones sociológicas permiten generalizar— ha alcanzado una difusión muy superior a lo que cabría imaginar. Lo que en su día ejemplificaron algunos monstruos nazis podría constatarse hoy en muchas personas, como delincuentes juveniles, jefes de bandas y similares, sobre los que los periódicos informan día tras día. De tener que reducir a una fórmula este tipo de carácter manipulador —tal vez no se debiera, pero puede ayudar a la comprensión—, lo caracterizaría como el tipo de la *consciencia cosificada*. Se trata, en primer lugar, de personas de una índole tal que se han asimilado en cierto modo a las cosas. Seguidamente, y si pueden, asimilan los demás a las

* Obra escrita en colaboración con diversos autores. No está traducida al castellano. (*N. del E.*)

cosas. El término *"fertigmachen"* (acabar con, liquidar), tan popular en el mundo de los *"Rowdies"* (gamberros) juveniles como entre los nazis, expresa esto del modo más claro. Esta expresión define a las personas como cosas disponibles en un doble sentido. La tortura es, según Max Horkheimer, la adaptación dirigida y en cierto modo acelerada de los hombres a lo colectivo. Algo de ello late en el espíritu de la época, por poco que tenga que ver con el espíritu. Me limito a citar el dicho de Paul Valéry, anterior a la última guerra, según el cual la inhumanidad tiene un gran futuro. En la medida en que dichos seres manipuladores, incapaces de experiencias propiamente dichas, muestran precisamente por ello rasgos de inaccesibilidad que los emparentan con ciertos enfermos mentales o caracteres psicóticos, los esquizoides, resulta muy difícil ir contra el mismo.

En los intentos de oponerse a la repetición de Auschwitz sería esencial, *en mi opinión, poner en claro, en primer lugar, cómo aparece el carácter manipulador,* con vistas a impedir, en la medida de lo posible, su surgimiento mediante la transformación de las condiciones. Quiero hacer una propuesta concreta: que se estudie a los culpables de Auschwitz con todos los métodos de que dispone la ciencia, sobre todo con psicoanálisis prolongados durante años, de cara a descubrir, si es posible, cómo surgen tales seres humanos. Ellos, por su parte, y éste es el bien que aún podían hacer, ayudarían así tal vez, en contradicción con su propia estructura caracteriológica, a que el horror no se repitiera, siempre, claro es, que quisieran colaborar en la investigación de su génesis. No sería fácil, en cualquier caso, hacerles hablar; bajo ningún concepto sería lícito aplicar nada parecido a sus métodos para averiguar cómo llegaron a convertirse en lo que se convirtieron. De momento se sienten —precisamente en su colectivo, en el sentimiento de ser todos ellos viejos nazis— tan protegidos, no obstante, que apenas alguno de ellos ha mostrado sentimientos de culpa. Pero es de suponer que también existirán en ellos, o al menos en algunos, puntos psicológicos de abordaje al hilo de los que sería posible transformar esto. Pienso, por ejemplo, en su narcisismo o, dicho llanamente, en su vanidad. Cuando pueden hablar sin inhibiciones de sí mismos, como Eichmann, quien, por cierto, llenó bibliotecas enteras con sus declaraciones, tienen la ocasión de sentirse importantes. Cabe presumir, por último, que también en estas personas habrá, si se profundiza en ellas, algún resto de la vieja instancia de la conciencia moral, una instancia hoy en buena medida en vías de disolución. Una vez conocidas las condiciones internas y externas que los hicieron así —si me es concedido operar con la hipótesis de la posibilidad de averiguarlas efectivamente— podrían quizá sacarse algunas consecuencias prácticas encaminadas a evitar que vuelva a ocurrir algo parecido. La utilidad o inutilidad del intento sólo se mostrará cuando se emprenda; no quiero sobrevalorarlo. Hay que tener bien claro que los seres humanos no pueden ser explicados automáticamente a partir de tales condiciones. En igualdad de condiciones unos salieron así y otros de modo muy distinto. A

pesar de todo, valdría la pena. Ya el simple planteamiento de la cuestión de cómo alguien ha llegado a convertirse en lo que es encierra un potencial de ilustración. Porque corresponde a los estados perniciosos de consciencia e inconsciencia al que el ser-así propio —el que uno sea así y no de otro modo— sea tomado falsamente por naturaleza, por algo dado de un modo inalterable y no simplemente ocurrido. Cité el concepto de consciencia cosificada. Pues bien, esta consciencia es, ante todo, una consciencia que se ciega frente a todo ser devenido, frente a toda penetración cognitiva en lo condicionado de uno mismo, una consciencia, en fin, que absolutiza lo que es-así. Si se lograra romper este mecanismo compulsivo, algo se ganaría. Esa es, al menos, mi opinión.

La relación con la técnica tendría que ser también tratada de modo preciso, en un siguiente paso, y no solo en los pequeños grupos, en conexión con la consciencia cosificada. Se trata de una relación tan ambivalente como la existente en el deporte, con el que, por otra parte, no deja de tener cierto parentesco. Cada época produce, por una parte, las personalidades —tipos de distribución de energía psíquica—, que socialmente necesita. Un mundo como el actual, en el que la técnica ocupa una posición central, produce hombres tecnológicos, acordes con la técnica. Lo que no deja de tener su racionalidad específica: en su estrecho ámbito serán más competentes, pudiendo ello influir luego en lo general. En la relación actual con la técnica, hay, por otra parte, algo de exagerado, de irracional, de patógeno. Tal cosa guarda relación con el "velo tecnológico". Las personas tienden a tomar la técnica por la cosa misma, tienden a considerarla como un fin en sí misma, como una fuerza dotada de entidad propia, olvidando al hacerlo que la técnica no es otra cosa que la prolongación del brazo humano. Los medios —y la técnica es la encarnación suprema de unos medios para la autoconservación de la especie humana— son fetichizados, porque los fines —una vida humana digna— han quedado cubiertos por un velo y han sido erradicados de la consciencia de las personas. Al nivel de generalidad en el que lo he formulado, esto debería ser evidente. Pero se trata de una hipótesis todavía demasiado abstracta. No se sabe en absoluto de un modo preciso cómo se impone la fetichización de la técnica en la psicología individual de los seres particulares; no se sabe dónde radica el umbral entre una relación racional con la técnica y esa sobrevaloración que lleva, finalmente, a que quien proyecta un sistema de trenes para llevar las víctimas a Auschwitz, sin interferencias y del modo más rápido posible, olvide lo que ahí ocurre con ellas. El tipo inclinado a la fetichización de la técnica es, dicho llanamente, el correspondiente a personas *incapaces de amar*. Esta afirmación no debe ser tomada en un sentido sentimental ni moralizante; designa simplemente una relación libidinal deficiente con otras personas: se trata de seres absolutamente fríos, que tienen que negar en su fuero interno la posibilidad del amor, y que rechazan de entrada, antes de que pueda desarrollarse, su amor a los demás. La capacidad de

amor que sobrevive aún en ellos es forzosamente volcada a los medios. Las personalidades cargadas de prejuicios y afectos a la autoridad de las que nos ocupamos en *Authoritarian personality* ("La personalidad autoritaria"), en Berkeley, suministraron no pocas pruebas al respecto. Un sujeto de experimentación —y ya esta misma expresión es propia de la consciencia cosificada— decía de sí mismo: *"I like nice equipment"* (me gustan los equipos bonitos, los aparatos bonitos), prescindiendo por completo de cuáles fueran tales aparatos. Su amor era absorbido por cosas, por las máquinas como tales. Lo alarmante en todo esto —alarmante, porque permite ver lo inútil de oponerse—, es que se trata de una tendencia profundamente coincidente con la tendencia civilizatoria global. Combatirla equivale a algo así como ir en contra del espíritu del mundo; pero con ello no hago sino repetir algo que caracterice al comienzo como el aspecto más sombrío de una educación contra Auschwitz.

Decía que esos hombres son fríos de un modo muy especial. Permítanme que dedique unas breves palabras a la frialdad en general. Si la frialdad no fuera un rasgo antropológico general, esto es, propio de la constitución de los seres humanos tal como estos son realmente en nuestra sociedad, y si éstos no fueran, consecuentemente, de todo punto indiferentes a lo que les ocurre a los demás, con excepción de unos pocos con los que están íntimamente unidos y con los que comparten intereses, Auschwitz no hubiera sido posible; las personas no lo hubieran tolerado. En su actual estructura —y desde hace siglos, sin duda— la sociedad no descansa, como se asume ideológicamente desde Aristóteles, en la atracción, sino en la persecución del interés propio en detrimento de los intereses de los demás. Esto ha troquelado el carácter de los hombres hasta en su más íntima entraña. Lo que se opone a ello, el instinto gregario de la llamada *lonely crowd,* de la muchedumbre solitaria, es una reacción en contra, un conglomerado de gente fría que no soporta su propia frialdad, pero que tampoco puede transformarla. Todos los hombres, sin excepción, se sienten hoy poco amados, porque ninguno de ellos puede amar suficientemente. La incapacidad para la identificación fue, sin duda alguna, la condición psicológica más importante para que pudiera ocurrir algo como Auschwitz entre personas en cierta medida bien educadas e inofensivas. Lo que suele llamarse "colaboracionismo" fue en un principio interés de negocio: que la ventaja propia prevaleciera sobre cualquier otra, y para no ponerla en peligro, cerrar la boca. Ésta es una ley general de lo establecido. El silencio bajo el terror fue tan sólo una consecuencia suya. La frialdad de la mónada social, del competidor aislado, fue, en cuanto indiferencia frente al destino de los demás, el factor condicionante de que muy pocos se movieran. Los esbirros que se encargan de la tortura lo saben muy bien; lo comprueban de nuevo una y otra vez.

No me entiendan mal. No pretendo predicar el amor. Me parece inútil predicarlo. Además, nadie tendría derecho a hacerlo, porque la carencia de amor

es —como ya dije— una carencia de *todos* los seres humanos sin excepción, tal como hoy existen. Predicar amor presupone ya, en aquellos a los que la prédica va dirigida, una estructura caracteriológica distinta a la que se quiere modificar. Porque los seres a los que hay que amar son incapaces de amor, y por eso mismo en modo alguno tan dignos de ser amados. Uno de los grandes impulsos del Cristianismo, no coincidente de modo inmediato con el dogma, fue el de acabar con la frialdad que todo lo empapaba. Pero ese intento fracasó; tal vez porque dejó intacto el orden social que produce y reproduce la frialdad. Es posible que ese latido cálido entre las personas por el que tanto anhelo se ha sentido siempre no haya existido nunca, salvo en períodos breves y en grupos muy pequeños, tal vez entre pacíficos salvajes. Los tan denostados utopistas fueron conscientes de ello. Y así, Charles Fourier caracterizó la atracción como algo aún por establecer mediante un orden social humano, reconociendo a la vez que ese estado sólo será posible cuando las pulsiones humanas dejen de ser reprimidas para pasar a ser satisfechas y desbloqueadas. Si algo puede ayudar al hombre contra la frialdad generadora de desdicha es el conocimiento de las condiciones que determinan su formación y el esfuerzo por oponerse anticipadoramente a ellas en el ámbito individual. Podría pensarse que cuanto menos se fracasa en la infancia, cuanto mejor son tratados los niños, mayores son las oportunidades. Pero también aquí amenazan ilusiones. Los niños que nada sospechan de la crueldad y de la dureza de la vida son los que más expuestos se encuentran a la barbarie tan pronto como abandonan su entorno protector. Y lo que, sobre todo, no se puede es animar al calor a los padres, que son ellos mismos productos de esta sociedad, cuyas marcas llevan. La incitación a dar más calor a los niños pone en marcha artificialmente el calor y al actuar así, lo niega. Y, por otra parte, no es posible exigir amor en relaciones profesionalmente mediadas, como las que unen a maestros y alumnos, médicos y pacientes, abogados y clientes. El amor es algo inmediato y está por esencia en contradicción con las relaciones mediatas. La recomendación de amar —tanto más en la forma imperativa del deber de hacerlo— es ella misma un componente de la ideología que eterniza la frialdad. Característico de ella es lo coactivo, lo represivo, que actúa contra la capacidad de amar. De ahí que lo primero que habría que hacer es procurar que la frialdad tomara consciencia de sí misma, de las condiciones que la generaron.

Permítanme acabar dedicando unas breves palabras a algunas posibilidades de concienciación de los mecanismos subjetivos sin los que Auschwitz no hubiera sido posible. El conocimiento de tales mecanismos es, en cualquier caso, necesario; también el de los de la defensa estereotipada que bloquea dicha consciencia. Quienes aún dicen hoy que las cosas no fueron tan graves, están ya defendiendo lo ocurrido, y estarían sin duda dispuestos a asentir o a colaborar si ocurriera de nuevo. Aunque la ilustración racional no disuelve de forma directa —como la psicología sabe muy bien— los mecanis-

mos inconscientes, sí refuerza al menos en el preconsciente ciertas contrainstancias y contribuye a crear un clima desfavorable a la desmesura. Si la consciencia cultural en su conjunto tomara buena nota del carácter patógeno de los rasgos que en Auschwitz jugaron un papel tan grande, las personas podrían tal vez controlarlos mejor.

Habría además que clarificar la posibilidad de desviar lo que se desfogó en Auschwitz. Mañana puede llegarle el turno a otro grupo que los judíos; a los viejos, por ejemplo, que durante el Tercer Reich aún fueron respetados en Alemania, o a los intelectuales, o simplemente a grupos diferenciados. El clima que más favorece semejante repetición es —ya lo he sugerido— el del nacionalismo resurgente. Un nacionalismo negativo precisamente porque en la época de la comunicación internacional y de los bloques supranacionales no puede ya creer cabalmente en sí mismo y tiene que hipertrofiarse hasta la desmesura para convencerse y convencer a los otros de que aún es sustancial.

No habría que renunciar a indicar posibilidades concretas de resistencia. Habría que abordar, por ejemplo, la historia de los asesinatos por eutanasia, que en Alemania, no alcanzaron, gracias a la resistencia que se les opuso, la amplitud proyectada por los nacionalsocialistas. La oposición se limitó al propio grupo, lo que no deja de representar un síntoma singularmente llamativo y ampliamente difundido de la frialdad universal. Semejante oposición es, de todos modos, además de lo dicho, muy limitada, si se piensa en la insaciabilidad propia del principio de las persecuciones. Toda persona que no pertenece precisamente al grupo de los perseguidores puede ser sin más liquidada; hay, pues, ahí un crudo interés egoísta al que es posible apelar. Habría, por último, que preguntarse por las condiciones específicas, históricamente objetivas, de las persecuciones. En una época en la que el nacionalismo está anticuado, los llamados movimientos de renovación nacional se muestran especialmente proclives, como es evidente, a las prácticas sádicas.

La educación política en su conjunto debería, en fin, centrarse en hacer imposible la repetición de Auschwitz. Tal cosa sólo será posible si aborda además este problema, el más importante de todos, abiertamente, sin miedo de chocar con poderes establecidos del tipo que sea. Para ello tendría que transformarse en sociología, es decir, tendría que instruir sobre el juego de fuerzas sociales que tiene lugar por debajo de la superficie de las formas políticas. Debería ser analizado críticamente, por sólo citar un modelo, un concepto tan respetable como el de la razón de Estado: cuando se sitúa el derecho del Estado por encima del de sus miembros, el terror está ya potencialmente asentado.

Walter Benjamin me preguntó una vez en París durante la emigración, cuando yo aún volvía esporádicamente alguna vez a Alemania, si había allí suficientes esbirros dispuestos a torturar y ejecutar lo que los nazis ordenaran. Los había. La pregunta tiene, no obstante, una justificación profunda.

Benjamin percibía que los hombres que *ejecutan* actúan, a diferencia de los asesinos de mesa de despacho y de los idéologos, en contradicción con sus propios intereses inmediatos, se convierten en asesinos de sí mismos al asesinar a los otros. Me temo que por muchas y amplias que sean las medidas que se tomen en el ámbito de la educación, apenas será posible impedir que sigan surgiendo asesinos de mesa de despacho. Pero que haya seres humanos que en posiciones inferiores, reducidos a esclavos, ejecutan lo que les perpetúa en su esclavitud y les priva de su propia dignidad, que sigan habiendo Bogers y Kaduks, esto es cosa contra la que cabría hacer algo mediante la educación y la ilustración.

VI

Educación, ¿para qué?

Becker: La expresión "planificación educativa" se utiliza hoy en la República Federal en un sentido predominantemente cuantitativo. Me parece que cuando partiendo de constataciones justificadas sobre el estado de necesidad en que nos encontramos al respecto debatimos una y otra vez sobre números y contingentes necesarios, corremos el peligro de olvidar que la planificación educativa es también una planificación de contenidos. No hay, en efecto, planificación cuantitativa genuina alguna sin aspectos relativos al contenido. Toda extensión cuantitativa de nuestro sistema formativo tiene inmediatamente consecuencias cualitativas. El ejemplo más significativo lo ofrece la propaganda a favor de la formación, que parte del objetivo de atraer el mayor número posible de personas a la escuela superior, a consecuencia de lo cual esta misma escuela sufre una decisiva transformación también en el orden de los contenidos. Me parece de todo punto urgente incluir la cuestión del *qué* y del *para qué* de la formación en la discusión a partir de esta constatación, no para excluir consideraciones cuantitativas, desde luego, sino para enmarcarlas en el contexto más amplio a que necesariamente pertenecen.

Adorno: Según mis conocimientos, quienes estarían muy de acuerdo con ello serían, precisamente, los estadísticos, en la medida en que reflexionaran sobre su propio oficio, y si se me permite anticiparlo, creo que estarían de acuerdo también conmigo: dirían, en efecto, que todas las comprobaciones cuantitativas tienen en definitiva un objetivo epistémico cualitativo. Al proponer que debatiéramos sobre "Formación, ¿para qué?" o "Educación, ¿para qué?" no sugería, en absoluto, que nos pusiéramos a discutir el para qué de la educación que tenemos o necesitaríamos tener, sino: *¿a dónde debe llevar la educación?* Tiene, pues, que ser asumida en un sentido muy fundamental la cuestión del objetivo de la educación. De un modo, consecuentemente, que una discusión general de este tipo sobre el objetivo de la educación ten-

ga preeminencia sobre el debate en torno a los diferentes ámbitos educativos particulares y los correspondientes medios.

Becker: Creo que estamos completamente de acuerdo en ello. Lo decisivo me parece ser que vivimos en una época en la que está cada vez más claro que el para qué no resulta ya evidente por sí mismo.

Adorno: Ése es exactamente el problema con el que tenemos que enfrentarnos. Es conocida la pueril anécdota del hombre de los mil pies, que al ser preguntado cuándo movía en particular cada uno de sus pies, quedó enteramente paralizado y ya no pudo dar un paso más. Algo parecido ocurre con la educación y la formación. Hubo épocas en las que estos conceptos eran sustantivos, como Hegel los hubiera llamado, esto es, resultaban inteligibles por sí mismos a partir de la totalidad de una cultura y no eran problemáticos. Hoy lo son. En el momento en que cuando se pregunta "educación ¿para qué?" este "para qué" no resulta ya inteligible por sí mismo, no forma parte sin mayor dificultad de lo cotidianamente asumido y operante, todo se ve afectado por la inseguridad y exige reflexiones no precisamente fáciles. Y sobre todo, una vez perdido este para qué, no puede ser sustituido simplemente por un acto de voluntad, creando un objetivo educativo desde fuera.

Becker: Mi observación al respecto sería que una circunstancia en la que el objetivo educativo es válido y evidente por sí mismo tampoco me parece necesariamente el mejor estado posible. Pero en un primer momento hay que partir, desde luego, de esta diferencia. No necesitamos sentarnos a conversar sobre el estado, por así decirlo, de pérdida de la inocencia, porque tenemos bien claro que tal inocencia está ya irremediablemente perdida. Lo interesante es que una y otra vez irrumpe la exigencia de recomponer la inocencia, una exigencia con la que nos encontramos con más claridad en la apelación compulsiva a nuevos modelos rectores (*Leitbilder*). En una conferencia titulada "Hacia nuevos modelos rectores" Georg Picht no se limitó, hace algunos años, a poner simplemente un signo de interrogación tras toda esta ideología de los modelos llamados a servir de guía y de las imágenes normativas, sino que dejó claro que la educación no puede orientarse hoy en torno a ellos, ni ser educación para tales modelos-guías prefijados. Yo diría que la educación debe hoy más bien preparar para actuar en el mundo que intentar hacer llegar tal o cual modelo rector determinado de antemano. Porque ya el propio cambio, cada vez más acelerado, de las circunstancias sociales exige del individuo cualidades caracterizables como la capacidad de ser flexible y de comportarse de modo autónomo con madurez y sentido crítico.

Adorno: No necesito repetir lo muy de acuerdo que estoy con la crítica del concepto de modelo-guía (*Leitbild*). Es una palabra que pertenece exactamente a la esfera de la jerga de la autenticidad, que he intentado atacar a un nivel fundamental. Sólo quiero entrar ahora en un momento específico, en el momento de la *heteronomía* en el concepto de modelo-guía, en el momento de lo autoritario, de los preceptos impuestos desde fuera. Tiene algo de usur-

patorio. Hay que preguntarse de dónde saca hoy alguien y se adjudica el derecho de decidir para qué tienen otros que ser educados. Por lo general, los vínculos de este tipo de pensamiento —vínculos que hunden sus raíces en una misma capa lingüística y de pensamiento o de no pensamiento— no van muy lejos. Se oponen a la idea de un ser autónomo, emancipado, tal como Kant la formuló, de modo aún no superado, en la exigencia, para la humanidad, de liberarse de una minoría de edad de la que es ella misma culpable.

Quisiera seguidamente arriesgarme, apoyándome sobre un único pie, a presentar lo que ante todo concibo como *educación*. No precisamente la llamada formación de las personas, porque nadie tiene el derecho de formar personas desde fuera; pero tampoco la simple transmisión de conocimiento, en la que lo muerto y cosificado ha sido tantas veces subrayado, sino *la consecución de una consciencia cabal*. Sería a la vez de la mayor importancia; su idea viene, además, políticamente exigida, por así decirlo. Lo que significa que para no limitarse simplemente a funcionar, sino para trabajar de acuerdo con su concepto, una democracia exige personas emancipadas. No es posible representarse una democracia realizada sino como una sociedad de emancipados.

Quienes defienden, dentro de la democracia, ideales educativos que apuntan contra la emancipación, o lo que es igual, contra la decisión autónoma consciente de cada persona, individualmente considerada, son antidemócratas, por mucho que propaguen sus representaciones ideales en el marco formal de la democracia. Las tendencias a presentar desde fuera ideales que no surgen de la propia consciencia emancipada, o quizá mejor, que no se justifican ante ella, sólo pueden ser consideradas como lo que aún siguen siendo hoy, esto es, como tendencias reaccionarias de cuño colectivista. Apuntan, mirando hacia atrás, a una esfera a la que no sólo hay que oponerse de modo superficialmente político, sino también hasta en capas mucho más profundas.

Becker: Estoy totalmente de acuerdo con Ud. Sólo quiero advertir a este propósito que hay que tener cuidado en no convertir también el concepto de "personas emancipadas" en un modelo. Quizá podría detenerme en otra objeción sobre la que algún que otro profesor, desde su propia práctica, no dejaría tal vez de instruirnos. Creo que estos docentes dirían lo siguiente: la juventud no quiere consciencia crítica alguna. La juventud quiere modelos, la juventud quiere exactamente eso que Ud. ha atacado. Y le presentarían, apoyándose en su propia práctica, en la práctica de la enseñanza diaria, gran cantidad de ejemplos concretos que justificarían aparentemente sus palabras. Hay un estadio en la evolución humana en el que todos los modelos son cuestionados —pienso en la época de la pubertad en sentido amplio, y Ud. sabe que en algunas personas este período se alarga a través de toda su vida. Esta puesta en cuestión de los modelos-guía va unida a una adicción a los modelos, que no puede ser superada ofreciendo nuevamente modelos; al igual que tampoco la tendencia inmanente al nacionalismo puede ser dete-

nida con discursos patrióticos. Me parece importante que el principio de la clarificación de la consciencia sea aplicado precisamente en esta edad en la práctica educativa. Porque si alguna conclusión se impone en este sentido es la de que en este período la adicción a modelos-guía y su consiguiente búsqueda discurre paralelamente a una necesidad de ilustración, hecho este que no deja de ser muchas veces olvidado.

Adorno: Está de nuevo claro que no va a haber polémica entre nosotros. Estoy *d'acord* (de acuerdo) con Ud.; la propia idea de emancipación es, como parece casi inevitable a propósito de estos conceptos, demasiado abstracta ella misma y viene apresada en una dialéctica. Hay, con todo, que asumirla: en el orden del pensamiento y en el de la práctica educativa. Los problemas que Ud. acaba de plantear corresponden, en cualquier caso, a una práctica educativa que quiere generar emancipación. Pienso, sobre todo, en dos problemas difíciles, que no hay que pasar por alto cuando lo que está en juego es la emancipación.

La organización del mundo en que vivimos, y la ideología dominante —de la que apenas cabe decir ya que sea una determinada cosmovisión o una teoría—, son hoy, en primer lugar, lo mismo; la organización del mundo se ha convertido ella misma de modo inmediato en su propia ideología. Ejerce una presión tan enorme sobre las personas, que prevalece sobre toda educación. Defender el concepto de emancipación sin tener bien en cuenta el inconmensurable peso de la ofuscación de la consciencia por lo existente sería, realmente, algo idealista en sentido ideológico.

En cuanto al segundo problema, tal vez tuviéramos que proceder ambos a algunas muy sutiles diferenciaciones en relación al problema de la adaptación. Emancipación significa en cierto modo lo mismo que concienciación, racionalidad. Pero la racionalidad es siempre también, y esencialmente, examen de la realidad, y ésta entraña regularmente un movimiento de adaptación.

Si ignorase el objetivo de la adaptación y no preparase a las personas para orientarse cabalmente en el mundo, la educación sería impotente e ideológica. Pero si se queda ahí, si se limita a producir *"well adjusted people"* (gente bien adaptada), haciendo así efectivamente posible el prevalecimiento del estado de cosas existente, y además en sus peores aspectos, la educación resulta igualmente problemática y cuestionable. En esta medida cabe decir que el concepto de educación para la consciencia y la racionalidad apunta a un combate en dos frentes. Tal vez la adaptación a lo existente sea indomeñable; pero, en cualquier caso, no deberíamos ceder a ella.

Becker: Al hablar antes de una preparación para comportarse en el mundo pensaba en esta relación dialéctica. La capacidad de comportarse en el mundo y enfrentarse cabalmente a él no es imaginable, obviamente, sin adaptación. Pero importa asimismo equipar al individuo de modo que conserve sus cualidades personales. La adaptación no tiene por qué llevar a la pér-

dida de la individualidad en un conformismo uniformador. Esta tarea es tanto más complicada cuanto que hemos de liberarnos de un sistema educativo referido únicamente al individuo. Pero, por otra parte, tampoco podemos admitir una educación convencida, por el contrario, de la posibilidad de excluir al individuo. Y es precisamente esta tarea, la de combinar a un tiempo principios individualistas y principios sociales, la de apuntar a la vez a la adecuación y a la resistencia —por decirlo con Schelsky—, lo que tan especiales dificultades ofrece a los pedagogos al viejo estilo. Hablando en una ocasión ante profesores jóvenes sobre formación política, les expliqué por qué considero que quien quiera educar para la democracia debe dejar bien claras sus debilidades. Éste es un ejemplo ilustrativo del modo en que nuestra educación es necesariamente un proceso dialéctico, porque la democracia puede vivirse y se puede vivir en democracia si se realizan tan exactamente sus puntos débiles como sus puntos fuertes.

Adorno: Quisiera proponer a este respecto una pequeña reflexión histórica. El valor de la posición asignada a la educación en relación con la realidad debería cambiar históricamente. Pero si es cierto lo que antes sugerí, esto es, que la realidad se ha vuelto tan prepotente que se impone de antemano a las personas, entonces nos encontraríamos con que hoy ese proceso de adaptación tiene lugar más bien automáticamente. La educación en el hogar familiar, en la medida en que es consciente, en la escuela, en la universidad, debería tender, en este momento de conformismo omnipresente, antes a reforzar la resistencia que a aumentar la adaptación. Yo tendería incluso, si los datos de que dispongo no engañan, a dar casi por hecho que en las personas jóvenes, y sobre todo también en los niños, se da algo así como un realismo sobrevalorado —quizá habría que decir: un pseudorrealismo—, que obliga, a quien quiere interpretarlo, a pensar en una cicatriz. En la medida, en efecto, en que el proceso de adaptación se ve tan masivamente forzado por el entorno general en el que viven las personas, éstas tienen que dirigir dolorosamente hacia sí mismas la exigencia de adaptación, tienen que autoaplicarse el realismo e identificarse, por decirlo con Freud, con el agresor. La crítica de este realismo sobrevalorado me parece una de las tareas educativas más decisivas, que debería, en cualquier caso, ser acometida ya desde la primera infancia.

Becker: Habla Ud. de la primera infancia. Pues bien, hoy sabemos perfectamente que el objetivo de la igualdad de oportunidades en materia de educación y formación sólo resulta realizable de eliminarse las barreras lingüísticas en una época anterior al inicio de la actual escolaridad. Las investigaciones de Basil Bernstein y de otros lo han dejado bien claro. A tenor de ello resulta que la educación informal es, en cierto sentido, más importante que la formal. Me pregunto, pues, si para garantizar la igualdad social en el punto de partida no deberíamos crear para la etapa de la vida entre el tercer y el quinto año instituciones de educación formal destinadas a círculos amplios de la población.

Ha aludido Ud. asimismo en este contexto a otra dimensión de la educación infantil temprana, en orden, concretamente, al hecho de que en este momento de la primera infancia tienen lugar decisiones sobre el comportamiento interno, y la consciencia de la realidad, que en sociedades anteriores eran tal vez tomadas de modo inconscientemente correcto. Prefiero dejar abierta la cuestión. En cualquier caso, tales decisiones no pueden ser hoy tomadas en la práctica correctamente por la mayoría de la población sin consciencia, de modo que también las instituciones de una educación preescolar, instituciones, pues, de una educación previa a la escuela, han de ser enfocadas y puestas en marcha con una concepción bien clara al respecto.

Hago hincapié en ello porque Alemania es precisamente el país que ha inventado el jardín de infancia (*Kindergarten*), ganándose así fama mundial. Sólo que como el jardín de infancia tuvo, ya muy tempranamente, gran importancia, no ha sido transformado de cara a estas nuevas tareas, de modo que hoy ya no está a su altura. Me parece que la tarea de procurar consciencia de la realidad, una tarea muy vinculada a la cuestión de la relación entre teoría y praxis no puede ser acometida, por así decirlo, al nivel universitario, sino que ha de serlo desde la formación infantil temprana y a lo largo de toda la vida mediante una genuina *educación permanente*. La representación de una ausencia de toda relación entre teoría y praxis impregna y modula, sin embargo, tan desgraciadamente la historia intelectual alemana que desde un principio han de ser derribadas sólidas barreras para construir en el ámbito educativo la base de cara a una relación entre teoría y praxis.

Adorno: Aquí radicaría una tarea muy concreta para lo que Ud. denomina investigación en materia de formación. Dicho del modo más sencillo: habría que estudiar alguna vez lo que ya no se ofrece, por así decirlo, a los niños. Apunto al indecible empobrecimiento del tesoro de imágenes, de ese tesoro sin el que se ven obligados a crecer, al empobrecimiento del lenguaje y de la expresión en general. Me había propuesto, exactamente como Ud., discutir si la escuela puede asumir esta tarea. Tropieza uno aquí con los fenómenos más curiosos. Hace ya bastante tiempo viví el caso de un niño nacido en una familia eminentemente musical y que sentía, él mismo, inclinación por la música, para la que estaba muy dotado, que no tenía ya, sin embargo, noticia alguna de obras como, por ejemplo, el *Tristán*, que había constituido parte esencial de la experiencia musical de su medio y que aún estaba presente en él. Habría que tomar alguna vez en consideración semejantes estados de cosas. Todavía no sabemos en absoluto qué es lo que tan profundamente ha cambiado a este respecto, al menos, en la llamada capa burguesa culta. A lo que hay, además, que añadir que, cuantitativamente, millones de personas se han incorporado —por fortuna— al proceso educativo, personas que antes quedaban al margen de él y que carecían probablemente de antemano de toda posibilidad de recibir lo que hemos citado.

Quisiera sugerir simplemente, y casi en voz baja, que lo institucional, o lo que es igual, la objetivación de tales ámbitos de exposición encuentra gran-

des dificultades en esta capa tan sutil y delicada, que tiene algo que ver con el recuerdo involuntario, con el momento, en general, de lo no dejado al libre arbitrio. Si se me permite referirme otra vez a lo musical: se hacen experiencias musicales en la temprana infancia cuando en el dormitorio, metido ya en la cama y teniendo que dormir, se escucha con oídos bien atentos y sin permiso cómo en la sala de música se está tocando una sonata para piano y violín de Beethoven. Si a uno se le ofrece esta experiencia mediante un proceso, ya regulado él mismo, se plantea la duda de si conseguirá realmente la misma profundidad del nivel de experiencia. No quiero especular ahora sobre ello; mi intención no es otra que llamar, simplemente, la atención sobre un punto neurálgico.

Becker: Recuerdo una conversación en la que le explicaba a un hijo mío, de unos 12 ó 13 años, los principios de la planificación moderna en el ámbito político. Me preguntó: "¿Cómo planificáis entonces los fallos?" Algo parecido me ocurre ahora a mí cuando Ud. plantea la pregunta: "¿Dónde queda realmente en todo este sistema lo espontáneo, lo verdaderamente creativo?" Yo diría que hay que tomar nuevamente consciencia de este factor en la educación. No es posible seguir melancólicamente contando con que se toque en la habitación de al lado la sonata de Beethoven, sino que hay que contar con que no suene.

Considero necesario que en la más temprana educación infantil el proceso de concienciación se dé, desde un principio, juntamente con el del despertar de lo espontáneo. Y no deja de resultar muy interesante que la metódica de la educación preescolar americana sea mucho más rica en fantasía en la invención de métodos en este ámbito, sencillamente porque ha sentido esta necesidad antes que nosotros. En una conferencia impartida en Viena, el más importante, sin duda, de los pedagogos polacos, Bogdan Suchodolski, caracterizó la educación como "preparación para la superación constante de la alienación".

Tengo la impresión de que lo que tiene lugar en el proceso descrito de atención a lo espontáneo y, a la vez, de concienciación, es algo así como la superación, precisamente, de la alienación. Y considero necesario que la estrategia interna de las diferentes asignaturas impartidas sea nuevamente revisada por completo en razón de ello. Creo que lo que pienso con ello puede ser aclarado del mejor modo con un ejemplo tomado del campo de las matemáticas. Recuerde Ud. la famosa historia de las personas totalmente negadas para las matemáticas que sacaban siempre "cero", en tanto que en filosofía y latín "diez". Hoy sabemos que a este hecho subyace una enseñanza de las matemáticas centrada en el aprendizaje memorístico de fórmulas, en detrimento, además, de la axiomática, en tanto que la enseñanza moderna de esta disciplina, tal como ha sido desarrollada, por ejemplo, en la OCDE, y tal como se imparte aquí en Europa occidental o también en la Unión Soviética, entiende la matemática como principio del pensamiento. Como principio

creador del pensamiento es objeto de ejercicio y aprendizaje en una edad en la que el viejo método de enseñanza sólo creía posible hacer que se la estudiara de memoria. Podría razonar también cosas similares a propósito de otras asignaturas. Creo que es bastante probable que Ud. pueda explicarme mucho mejor de lo que yo podría hacerlo por qué en la enseñanza de la música, por ejemplo, a la hora de introducir la música moderna han de combinarse ambos procesos, el de la concienciación y el de la espontaneidad.

Adorno: Quisiera mostrar cierta reserva al respecto. Acabo de manifestarme contra la inflación que acompaña al concepto de "alienación". Los llamados fenómenos de alienación hunden sus raíces en la estructura social. El mayor defecto con el que hay que enfrentarse hoy consiste en que las personas no son ya realmente capaces de experimentar, sino que entre ellas y lo que ha de ser experimentado se interpone activamente esa capa estereotipada a la que hay que oponerse. Pienso también, sobre todo, en el papel que juega la técnica, posiblemente más allá incluso de su función real, en la consciencia y en el inconsciente. Una educación cabal para la emancipación no debería ser separada, en lo que hace a esos fenómenos, de los planteamientos de la psicología profunda.

Becker: ¿No cree Ud. que el empobrecimiento de la experiencia viene en parte causado por el hecho de que nuestra formación estaba modulada en clave fuertemente historicista y que con la historización se ha echado por la borda la experiencia inmediata de la realidad actual, cuando ciertamente de lo que se trata es de combinar una consciencia histórica adecuada con una organización idónea de la experiencia espontánea?

Adorno: Creo que éste no es un fenómeno específicamente alemán, relacionado con el historicismo, sino general, presente en todo el mundo. Está por averiguar qué es realmente esta no-capacidad-de-experiencia. ¿Qué ocurre? ¿Qué podría contribuir, si es que algo podría hacerlo, a revitalizar la capacidad de experimentar?

Becker: Creo que esta cuestión de la no-capacidad-de-experiencia guarda una relación muy inmediata con la perturbada relación de teoría y praxis.

Adorno: Tal vez pueda llamar primero la atención, a este respecto, sobre un hecho psicodinámico. No es posible que todas estas cosas sean simplemente una falta de funciones o de posibilidades. Surgen ellas mismas, por el contrario, en un antagonismo frente a la esfera de la consciencia. Es probable que haya hoy, en personas cuyo número no conocemos, al menos durante la pubertad, quizá incluso ya antes, algo así como una oposición a la formación, una hostilidad frente a ella. Tales personas desean arrojar por la borda la consciencia y la carga de la experiencia primera, porque les dificulta encontrarse bien consigo mismas. En la pubertad aparece el tipo, por ejemplo, que dice —si se me permite recurrir una vez más a la música: "La época de la música seria ha pasado: la música de nuestro tiempo es el jazz o la música *Beat*". No se trata, claro es, de una experiencia primaria. Es, si se me permi-

te recurrir de nuevo a la expresión nietzscheana, un fenómeno de resentimiento. Estas personas odian lo diferenciado, lo atípico, porque están excluidas de su ámbito, y porque, de entrar en él, su "orientación existencial", como diría Karl Jaspers, se vería dificultada. Por eso escogen, por así decirlo, contra sí mismas, con dientes apretados, lo que en realidad no quieren. La consecución de la capacidad de experiencia consistiría muy esencialmente en la concienciación y, con ello, en el desmontaje de estos mecanismos de represión y de estos esquemas reactivos que mutilan en las personas mismas dicha capacidad. No se trata, pues, simplemente, de falta de formación cultural, sino de la hostilidad frente a ella, del rencor contra lo que les está negado. Debería ser vencida llevando a las personas a lo que más íntimamente desean. Decía Ud. antes, del modo más pertinente, que también hay que contar con la presencia de una necesidad de ilustración y clarificación, tan fuerte, al menos, como la de modelos por los que guiarse. Son cosas que van juntas. Éste debería ser el aspecto decisivo de aquello sobre lo que estamos hablando en estos momentos.

Becker: Sí, y diría que esta capacidad de experiencia es una condición previa para el aumento del nivel de reflexión. Sin capacidad de experiencia no existe ningún nivel de reflexión realmente cualificado.

Adorno: Coincido aquí totalmente con Ud.

Becker: Y con ello llegamos a un tema interesante. Las tareas que hemos asignado a la educación no son ya en modo alguno asunto de una determinada formación superior, sea ésta la que fuere. Se plantean más bien en ámbitos que, desde la perspectiva de la representación jerárquica tradicional de la formación cultural, están situados muy por debajo. Precisamente en la formación profesional del trabajador, por ejemplo, es donde una acentuada capacidad de experiencia y un elevado nivel de reflexión resultan más necesarios para prevalecer en unas circunstancias sometidas a un cambio continuo y para soportar eso que Ud. ha llamado la "presión del mundo administrado".

Esto sobre lo que estamos hablando no puede ser en modo alguno referido con fórmulas tradicionales al instituto de segunda enseñanza o a la universidad, sino a la totalidad del sistema educativo, desde la educación preescolar a la formación de adultos para gente de la tercera edad. En todas estas formas educativas, incluidas las que tienen objetivos aparentemente tan prácticos como particularidades de la formación profesional, los estados de cosas sobre las que acabamos de hablar resultan igualmente relevantes.

Adorno: Creo que esto va íntimamente unido al concepto de racionalidad o al de consciencia. Por lo general se tiene un concepto demasiado estrecho al respecto, concretamente, un concepto reducido al de capacidad formal de pensamiento. Pero ésta no es, ella misma, sino una parte imitada de la inteligencia, un caso especial de la inteligencia, que necesita, sin duda, de ella. Pero aquello en lo que realmente consiste la consciencia es en el pensa-

miento sobre la realidad, sobre el contenido: la relación entre las formas y estructuras de pensamiento del sujeto y lo que no es el propio sujeto. Este sentido más profundo de consciencia o de capacidad de pensamiento no es simplemente el decurso lógico-formal, sino que coincide literalmente con la capacidad de hacer experiencias. Diría que pensar y hacer experiencias espirituales son una y la misma cosa. En esta medida educación para la experiencia y educación para la emancipación son, como hemos intentado exponer, idénticas entre sí.

Becker: Y, sobre todo, la educación para la experiencia es idéntica a la educación para la fantasía.

Adorno: Exacto. Todos los esfuerzos de la llamada reforma realista de la escuela, como el movimiento Montessori, por ejemplo, han sido en el fondo hostiles a la fantasía. Llevan a un empobrecimiento, incluso a un entontecimiento, al que hay que oponerse, teniendo, por lo demás, —las cosas son todas muy complicadas—, buen cuidado de no recaer en las ficciones falaces de una narradora de cuentos.

Becker: Aunque siendo efectivamente así, no deja de ser cierto también que con todas estas instituciones como las escuelas de Montessori, etc., hay que ser cuidadoso, porque una teoría falsa ha dado lugar aquí, curiosamente, a una praxis correcta o una teoría correcta ha llevado a una praxis falsa. Que debamos agradecer iniciativas pedagógicas decisivas a teorías completamente falsas es algo que forma parte en cierto modo de las irracionalidades de la pedagogía. Lo que guarda relación con el hecho, sencillamente, de que el paso de la teoría a la práctica no ocurre aquí de modo tan directo como tal vez desearíamos por amor a la sistemática cerrada.

Adorno: Quisiera indicar de un modo puramente incidental que en nuestra conversación hemos conseguido, sin proponérnoslo, cierta justificación para la relativa generalidad en la que se han movido nuestras consideraciones: las estructuras de las que hablamos son delineadas como tales por la totalidad social, no son propias en absoluto de capas específicas, ni conciernen tanto como pudiera pensarse a medios formativos específicos. Esto debería haber quedado claro a partir de nuestra discusión: afecta a un ámbito situado por debajo de la educación formal del yo.

Quisiera, de todos modos, añadir un par de cosas sobre la individuación. Ha hablado Ud. de la educación para el individuo, y no me cabe la menor duda de que el anti-individualismo que durante tanto tiempo ha dominado la discusión pedagógica alemana y del que aún se escuchan ecos, es reaccionario, fascistoide. Hay que proceder contra el anti-individualismo autoritario. Pero, por otro lado, tampoco debemos facilitarnos demasiado las cosas en este sentido. No es posible postular la educación para el individuo. Faltan hoy ampliamente posibilidades sociales de individuación, porque las más reales de todas, concretamente el proceso de trabajo, ya no exigen las cualidades específicamente individuales.

Becker: Perdóneme si le interrumpo. Pero aquí recomendaría también cierta precaución, dado que la celeridad del cambio en el proceso de trabajo impone una y otra vez nuevos patrones de comportamiento individual. En el fondo, y por así decirlo, la preocupación del educador por la cadena de montaje es realmente un tema pedagógico de anteayer. La necesidad de adaptarse a situaciones que cambian exige un tipo muy determinado de nuevos reajustes individuales.

Adorno: Sí, pero es siempre algo distinto que no deja de ser siempre, sin embargo, lo mismo. Me temo que no podemos entrar ahora a discutir esto a fondo. Creo, con todo, que no deberíamos sobrevalorar la presunta individuación del trabajo. Pero esto es algo que sólo puedo dejar sentado como tesis.

Becker: Yo añadiría que el constante cambio en estas funciones lleva a la necesidad de exigir un tipo de educación para resistir y para dominar las transformaciones. Esta educación para perseverar a través de los constantes cambios es lo que confiere a la individualidad una importancia totalmente nueva —nueva respecto a una pedagogía tradicional que petrificaba lo individual y lo pensaba estáticamente.

Adorno: Yo sigo pensando, de todos modos, que la sociedad premia hoy *en general la no individuación, premia a los que hacen lo que todos hacen.* Paralelamente a ello discurre esa debilitación interna de la formación del yo que la psicología conoce desde hace ya mucho tiempo bajo el rótulo de "debilidad del yo". Finalmente hay que recordar también que el propio individuo, o lo que es igual, la persona individualizada que se aferra testarudamente al propio interés, que se considera en cierto modo a sí misma como objetivo último, es también algo totalmente problemático. Así pues, si hoy el individuo sucumbe —lo siento, pero soy un viejo hegeliano—, cierto es también que el individuo recibe el pago secreto de lo que él mismo ha perpetrado.

Becker: Sí, pero si el individuo sucumbe, sucumbe también la sociedad: esto un hegeliano lo tiene también muy claro.

Adorno: Yo me limitaría a recordar que hay una frase en Goethe en la que éste dice de un artista amigo suyo que "se había formado para conseguir la originalidad". Creo que lo mismo vale para el problema del individuo.

Yo no diría que se puede conseguir que las personas conserven su individualidad, sencillamente porque esto no es algo dado de antemano. Pero en el proceso precisamente de la experiencia, en el proceso de "extrañamiento", como Goethe o Hegel lo hubieran caracterizado, en la experiencia del no-yo en el otro, se forma quizá la individualidad.

La situación es paradójica. Una educación sin individuo es opresiva, represiva. Intentar, sin embargo, que crezcan individuos como se cultivan plantas, regándolas con agua tiene, sin duda, algo de quimérico e ideológico. Hacer consciente de ello en la educación es la única posibilidad, esto es, y por volver de nuevo a la adaptación, poner allí donde resulte inevitable la concepción transparente a sí misma en lugar de la adecuación ciega, y en cual-

quier caso, combatir la consciencia turbia. El individuo sólo sobrevive hoy, me atrevería a decir, como centro de fuerza de la resistencia.

Becker: ¿Podemos ponernos de acuerdo en que debemos formar a la persona para la individualidad y, a la vez, para su función en la sociedad?

Adorno: Formalmente esto es, por supuesto, bastante evidente. Sólo que en el mundo en que vivimos no creo que ambos objetivos sean conciliables entre sí. La idea de un tipo de armonía, tal como Humboldt pudo aún acariciarla, entre la persona que funciona socialmente y la persona formada en la plenitud de sí misma, no resulta ya alcanzable.

Becker: No, de lo que se trata es de resistir estas tensiones. Tensiones irresolubles en el sentido en que lo es la relación entre teoría y praxis, que está en el centro mismo de nuestra educación moderna.

Adorno: Pero en tal caso la educación debe trabajar sobre esta quiebra y debe elevar esta misma quiebra a consciencia, en lugar de maquillarla y sustentar tales o cuales ideales de totalidad y espejismos parecidos.

VII

Educación para la superación de la barbarie

Adorno: La tesis que me gustaría discutir con Ud. es la de que hoy la tarea más urgente de toda educación debe ser cifrada en la superación de la barbarie. El problema que irrumpe ahí es si en la barbarie puede ser cambiado algo decisivo mediante la educación. Al hablar de barbarie estoy pensando en algo muy simple, en el hecho, concretamente, de que en el estado de civilización técnica altamente desarrollada, los seres humanos han quedado de un modo curiosamente informe por detrás de su propia civilización. Y no sólo en el sentido de que una abrumadora mayoría no haya conseguido la conformación que corresponde al concepto de civilización, sino en el de que están poseídos por una voluntad de agresión primitiva, por un odio primitivo o, como suele decirse de modo más culto, por un impulso destructivo que contribuye a aumentar todavía más el peligro de que toda esta civilización salte por los aires, algo a lo que, por lo demás, ya tiende por sí misma. Impedir esto me parece algo tan urgente que subordinaría a ello los restantes ideales específicos de la educación.

Becker: Formulada la cuestión de la barbarie de un modo tan general, será, obviamente, muy fácil obtener de entrada unanimidad al respecto, porque ningún interpelado dudará en manifestarse inmediatamente y sin mayor reflexión contra la barbarie. De ahí que considere necesario que nos esforcemos por determinar algo más exactamente qué es la barbarie y cuáles son sus raíces si queremos plantearnos realmente cómo tendría que incidir la educación en general en este fenómeno, o cómo habría de trabajarse profilácticamente en el sentido de impedirlo mediante la educación. Y hay que preguntarse a este respecto si una persona equilibrada en todos los sentidos, moderada, ilustrada, liberada de agresiones e incapaz ya, por tanto, de barbarie, como consecuencia de su propio sistema de motivaciones, representa en sí misma un producto deseable de la sociedad.

Adorno: A ello opondría de entrada algo tremendamente simple: que el intento de eliminar la barbarie es lo decisivo para la supervivencia misma de las personas. La evidencia a la que acaba Ud. de referirse no es realmente tal si se consideran las concepciones dominantes en materia educativa, en cualquier caso las dominantes en Alemania, en las que juegan un gran papel representaciones como la de que las personas deben contraer obligaciones, o la de que tienen que adaptarse al sistema vigente, o la de que han de orientarse de acuerdo con ciertos valores objetivamente válidos y dogmáticamente impuestos. En la medida en que puedo tener una visión de conjunto de la situación de la educación alemana, creo que el problema de la superación de la barbarie no ha sido planteado con la nitidez y el descarnamiento con los que yo quisiera que fuera dilucidado aquí. Someter a discusión entre nosotros tal presunta evidencia es algo que, aunque sólo fuese por esto mismo, me parece ya pertinente.

Becker: Tal vez deberíamos cruzar por un momento las fronteras de Alemania y preguntarnos si este problema no se plantea de un modo análogo en el mundo entero. Por supuesto que una determinada forma de la pedagogía de los valores orientada en sentido idealista es en este contexto algo típicamente alemán, pero los peligros que asociamos a la amenaza de la barbarie son, por mucho que se presenten con distintos ropajes, los mismos en otros países. Lo que importa, sin duda, si se quiere combatir este fenómeno mediante la educación, es retrotraerlo a sus factores psicológicos fundamentales...

Adorno: No sólo a sus factores psicológicos, sino también a sus factores objetivos, que radican en los propios sistemas sociales.

Becker: Entiendo psicología también como un factor objetivo, que quede claro.

Adorno: Sí, pero con factores objetivos apunto aquí a los momentos sociales que, independientemente del alma individual de las personas individuales, incuban algo así como la barbarie.

En estos momentos me siento más inclinado a desarrollar específicamente estas cosas a la vista de la situación alemana. No porque piense que en otros sitios no se presenten de modo igualmente agudo, sino porque en Alemania se ha producido la explosión más terrible de barbarie de la que le cabe tener memoria la humanidad, y porque, en definitiva, en la medida en que tenemos experiencia de ella, la situación que mejor conocemos es la alemana.

Becker: Podemos, sí, partir tranquilamente del ejemplo alemán, conscientes a la vez de que se trata de un fenómeno general. Y para ello tiene Ud., como dice con la mayor razón, toda clase de motivos. La pregunta "¿Qué puede conseguirse mediante la educación?" nos sitúa siempre frente al problema de hasta qué punto puede una voluntad consciente introducir hechos en la propia educación capaces de generar a su vez indirectamente barbarie.

Adorno: Pero también lo contrario. Que el problema de la barbarie sea planteado con toda nitidez como un problema prioritario en la educación, y que lo sea también precisamente por instituciones como la suya, que juegan hoy un papel clave en el sistema educativo alemán, es algo que nos permite pensar, o al menos así me atrevería a sugerirlo, que el simple hecho de que la cuestión de la barbarie irrumpa en el centro de la consciencia puede dar lugar ya a una transformación. Sería, por otra parte, el último en negar que en el concepto de educación y también precisamente en el concepto de una educación personalmente destinada al cultivo de las personas, estén presentes elementos bárbaros, esto es, opresiones, momentos represivos. Creo —en la estela del mejor Freud— que precisamente estos momentos represivos de la cultura producen y reproducen la barbarie en los que la cultivan y se dedican a ella.

Becker: Pero también cabría, naturalmente, decir, desde otro ángulo, que, si se otorga particular importancia a la superación de la barbarie se dificulta tal vez la evolución de la sociedad. Se trabaja en el sentido de poner trabas a una evolución a "nuevas fronteras", como se diría en América. Se trabaja, por así decirlo, en una realización del lema "la tranquilidad es la primera obligación burguesa"; y creo que convendría determinar el contenido exacto de la superación de la barbarie frente a algunas exigencias ingenuas de tolerancia y tranquilidad. Estoy convencido de que Ud. no busca con ello una evolución hostil a la transformación y al cambio. Pero habría que determinar del modo más exacto qué ha de ser la superación de la barbarie en este contexto.

Adorno: Estoy totalmente *d'accord* (de acuerdo) con Ud. en que, en cualquier caso, lo que me represento como superación de la barbarie no ha de ser buscado en la línea de un moderantismo, de una eliminación de los afectos fuertes, ni siquiera en la línea de la eliminación de las agresiones. La frase de Strindbeg "cómo podría amar lo bueno si no odiara lo malo" sigue pareciéndome tan válida ayer como hoy en este contexto.

Por lo demás, esto no deja de estar de acuerdo con el conocimiento psicológico, con lo que precisamente Freud (cuyas reflexiones sobre estas cosas, según parece, nos impresionan a ambos), defendió como teoría, a saber, que hay que contar con la posibilidad de sublimar los llamados instintos de agresión —sobre los que, dicho sea de paso, sustentó a lo largo de su vida puntos de vista muy diferentes— de modo que acaben por llevar, precisamente ellos, a inclinaciones productivas. Creo, pues, que a la lucha contra la barbarie, o a la eliminación de ésta, corresponde un momento de indignación, un momento al que si se parte de un concepto formal de humanidad, cabe reprochar también de barbarie. Pero como todos nos encontramos en el contexto de culpa del propio sistema, nadie estará enteramente libre de rasgos bárbaros, por lo que lo que importa es dirigir estos rasgos contra el principio de la barbarie, en lugar de dejarlo correr hacia la desgracia.

Becker: Permítaseme por una vez plantear una cuestión muy precisa: un político declaró recientemente que los sucesos de Bremen relacionados con

las manifestaciones y protestas callejeras organizadas a raíz de la subida de tarifas de los medios de transporte probaban que la formación política había fracasado, ya que la juventud se manifestó por medio de formas bárbaras contra una medida pública, sobre cuya justicia pueden sustentarse posiciones diferentes, por supuesto, pero a los que no cabe responder con lo que bien podríamos llamar demoliciones bárbaras.

Adorno: Las manifestaciones que cita constituyen para mí una forma repugnante de demagogia. Si el comportamiento de los alumnos de secundaria de Bremen prueba algo, esto no es —precisamente— otra cosa que el que la enseñanza política no fue tan poco fructífera como acostumbra a subrayarse; o lo que es igual, que estas personas no se han dejado arrebatar la espontaneidad, que no se han convertido en instrumentos complacientes de un orden preexistente. Que en nombre del orden, en nombre de la autoridad, en nombre de los poderes establecidos se cometan actos que por su propia naturaleza hacen patente lo informe y, aún más allá, el impulso destructivo y la esencia truncada de la mayoría de las personas es, precisamente, la forma de la barbarie erigida hoy en amenaza.

Becker: Pero intentemos ponernos por una vez en la situación de la gente joven. ¿De dónde toman los criterios para decidir lo que es bárbaro? En los debates sobre la violencia y su eliminación se distingue hoy a menudo entre la violencia contra personas y la violencia contra cosas. Se diferencia entre la violencia que se ejerce, y la que sólo se deja sentir como amenaza, se habla del carácter no violento de acciones que en sí no están permitidas. Se desarrolla una escala, digámoslo así, de no violencia real o presunta. A partir de ese patrón la cuestión de la barbarie pasa a ser evaluada por muchas personas en nuestro país. Parece, con todo, y si no le he entendido mal, que para Ud. lo que entra en juego en la barbarie son otras cosas. La violencia puede ser un síntoma de la barbarie, pero no tiene por qué serlo en todos y cada uno de los casos. En realidad, Ud. apunta a otra cosa. Y eso me parece que aún no ha quedado bastante claro.

Adorno: Sí, quizá convenga, aunque me resista a ello, definir la barbarie. Mi sospecha es que existe siempre barbarie allí donde se produce una recaída en la fuerza física primitiva, sin que tal fuerza esté en una relación transparente con fines racionales de la sociedad, esto es, allí donde viene dada la identificación con la irrupción de fuerza física. La violencia, en cambio, puede ser calificada como barbarie cuando, aun dándose en un nexo transparente con la consecución de circunstancias más humanas, lleva también a situaciones totalmente coactivas.

Becker: Así, pues, Ud. diría, si entiendo bien su argumentación, que la barbarie no es demostración de jóvenes o incluso de adultos efectuada sobre la base de consideraciones racionales que transgrede los límites de la legalidad. La barbarie es antes bien la actuación, con un exceso de fuerza y objetivamente no necesaria, de la policía en un caso de estos.

Adorno: Esa sería, sí, mi opinión. Si se contemplan algo más de cerca los procesos que tienen lugar hoy entre los estudiantes que se rebelan, se percibe en seguida que no se trata de explosiones primitivas de violencia, sino, por lo general, de actuaciones y comportamientos fruto de una reflexión política. Sobre lo acertado o desacertado de esta reflexión no tenemos por qué discutir ahora. Pero lo que aquí está en juego no es, desde luego, una consciencia informe, inmediatamente agresiva. Los acontecimientos se entienden, en el peor de los casos como estando al servicio de la humanidad. Creo que quien ha asistido en un estadio, por ejemplo, a cómo se ofende y abruma a gritos e insultos a un equipo ajeno cuando gana, o quien ha presenciado cómo tales o cuales presuntos buenos burgueses atacan a los estudiantes, aunque sólo sea con palabras, está en perfectas condiciones de percibir drásticamente, al hilo de fenómenos tan actuales, la diferencia que media entre lo que es y lo que no es barbarie.

Becker: Bien, llegados aquí yo diría que a pesar de todo las reflexiones no procuran por sí mismas un patrón de medida contra la presencia de barbarie. Yo puedo, por ejemplo, declararme dispuesto, como dirigente del Estado, a arrojar bombas atómicas en alguna parte del mundo sobre la base de consideraciones muy racionales, y este acto puede ser bárbaro, a pesar de identificarse con un procedimiento de gran calado, altamente controlado y racionalizado y purificado de toda connotación emotiva gracias a la introducción de ordenadores. Las reflexiones y la racionalidad no constituyen, por sí mismas, prueba alguna contra la barbarie.

Adorno: Nunca he defendido tal cosa. Si no recuerdo mal —soy un prudente padre de familia—, en nuestra discusión he hablado de reflexiones sobre fines transparentes, humanos, no de reflexiones en abstracto. Porque la reflexión puede ponerse, y en eso tiene Ud. toda la razón, tanto al servicio del dominio ciego como de su contrario. Lo que equivale a decir que estas reflexiones tienen que ser ellas mismas transparentes en su finalidad humana. Esto es algo que yo añadiría en cualquiera de los casos.

Becker: Llegamos así a un interrogante sumamente complejo: ¿cómo hay que formar a los jóvenes para que apliquen realmente estas reflexiones a fines humanos? O lo que es igual, ¿puede un joven llevar a cabo tal cosa? Yo diría que es, ciertamente, posible, pero que ello implica el abandono de buen número de representaciones que gozan de aprecio. El abandono, por ejemplo, de la tesis pedagógica general, que se escucha una y otra vez en Alemania, según la cual la competencia entre los niños es algo que hay que fomentar al máximo. Se estudia presuntamente con tanto celo el latín porque hay que superar al compañero que está a la izquierda o a la derecha del banco. Y la competencia, una competencia alentada conscientemente por muchos profesores y muchos tipos de escuela entre individuos y entre grupos pasa en el mundo entero, y en los más diferentes sistemas políticos, por ser un principio pedagógico particularmente sano. Por mi parte quisiera formular la tesis —y

me gustaría saber si Ud. asiente a ella— de que la competencia entraña, en los casos, al menos, en que no tiene lugar en formas muy abiertas y de duración muy limitada, un aumento de la educación para la barbarie.

Adorno: Soy completamente de la opinión de que la competencia es, en el fondo, un principio opuesto a una educación humana. Creo además también que una enseñanza que discurre en formas humanas no puede tender en absoluto a reforzar el instinto de competencia. Por esa vía tal vez puedan educarse deportistas, pero, desde luego, no personas libres de toda barbarie. Si vuelvo la mirada a mi época escolar, no recuerdo en absoluto que la competencia jugara papel alguno en las llamadas materias humanas. Se trataba de realizar lo que se había aprendido; de reflexionar, por ejemplo, sobre los puntos débiles de lo que uno mismo hacía o sobre las aspiraciones relativas a uno mismo y las objetivaciones a las que se tendía; de superar las representaciones primitivas y librarse de los infantilismos de los tipos más diversos.

No recuerdo que en mi propia evolución el llamado impulso agonal jugara, prescindiendo, claro es, de juegos pasajeros, ese papel decisivo que se le adjudica. Éste es, en el caso de la escuela, una de esas mitologías de las que nuestro sistema educativo estuvo y está lleno, y que alguna vez tendrá por fin que ser examinado científicamente con toda seriedad.

Becker: Me alegro mucho de que fuera Ud. a una escuela tan agradable, como me alegra mucho también ver que coincidimos en el rechazo de la exagerada idea de la competencia. Creo que, tanto en su época como en la actualidad, la idea de la competencia es asumida por la mayoría de los profesores como un medio central de la educación y un medio para aumentar el rendimiento. Estamos aquí en uno de los puntos en los que puede hacerse algo decisivo para superar la barbarie.

Adorno: Concretamente, hacer que las personas pierdan la costumbre de utilizar los codos. Los codazos son, sin duda, una expresión de la barbarie. En el sistema educativo inglés —y por poco que a uno le satisfaga ese momento de conformismo que entraña en su exigencia de brillantez, algo que lejos de ser una hermosa máxima viene, en el fondo, a oficiar contra el espíritu— late, en cualquier caso, en la idea de *fair play* (juego limpio), una cierta consciencia de que la competencia, convertida en una motivación sin formas, encierra algo inhumano. En este sentido, lo que convendría tomar inteligentemente del ideal inglés de formación es el escepticismo frente a la "sana" voluntad de éxito.

Becker: Yo iría incluso un paso más allá. Creo que hoy cometemos el error de subrayar con mayor énfasis todavía esta idea en el deporte. En una sociedad que se ha liberado lentamente del esfuerzo corporal, en la que a la actividad corporal en el juego y en el deporte se le asigna en la escuela una función importante, mucho más importante de lo que tuvo nunca en la historia de la humanidad, podría tener a través de la competencia un efecto anímico falso. Creo, pues, que descargar también la clase de deporte de las formas primitivas y aceradas de competencia es un punto importante.

Adorno: Esto llevaría al predominio del juego en el deporte frente a su concepción en términos del llamado rendimiento récord. Constituiría, en mi opinión, una transformación totalmente humana, en esta esfera del ejercicio corporal, que parece estar, desde luego, en radical oposición, si se me permite expresarme así, al actual espíritu del mundo.

Becker: Esto podría decirse de todas sus observaciones sobre la competencia, porque sería posible, desde luego, defender la tesis de que hay que prepararse para una sociedad competitiva mediante la competencia en la escuela. Soy, por el contrario, enteramente de la opinión de que si la escuela puede hacer algo, es dotar a las personas de un modo de relacionarse con unas determinadas materias. Y esta relación se rompe cuando la competencia ocupa el lugar de esta relación. En este sentido creo que una parte de la superación de la barbarie se alcanza mediante una objetivación de la situación escolar, una objetivación en la que juegan un papel idéntico tanto el cese del pronunciamiento axiológico en la escuela como la diversidad de la oferta de materias, que da al alumno la posibilidad de un espectro mayor y, en consecuencia, de una elección más fuerte de materias en lugar de un sometimiento a materias prescritas de antemano, el llamado canon formativo cerrado.

Adorno: Permítame que retroceda nuevamente a ciertas cuestiones fundamentales en relación con una posible superación de la barbarie a través de la educación. Freud fundamentó la tendencia a la barbarie de modo esencialmente psicológico y acertó por completo al desvelar en este empeño suyo una serie de momentos, por ejemplo, el de que las personas experimentan ininterrumpidamente fracasos mediante la cultura, que desarrollan bajo ella sentimientos de culpa y que éstos mutan en agresiones. Todo esto es cierto y es, por lo demás, tan conocido que en realidad podrían ser sacadas las consecuencias en lo que afecta a la educación si ésta condescendiera por fin a recibir seriamente los resultados de Freud en lugar de dar vueltas en torno a todo ello al hilo de una pseudoprofundidad de sexta mano.

Pero lo que quiero decir ahora es algo muy distinto. Me parece que, prescindiendo de estos factores subjetivos, hay un fundamento objetivo de la barbarie, al que me gustaría caracterizar simplemente como el fracaso de la cultura. La cultura, que por esencia lo promete todo a los seres humanos, ha incumplido esta promesa. Ha dividido a los seres humanos. La división entre trabajo corporal y trabajo espiritual es la más importante de todas. Con ello ha hecho que las personas pierdan la confianza en sí, la confianza en la cultura misma. Y como acostumbra a ocurrir en las cosas humanas, la consecuencia de ello ha sido que el odio de las personas no ha elegido como blanco el hecho de que esta promesa de un estado de paz y plenitud, que late realmente en el concepto de cultura, no haya sido satisfecha. En lugar de ello, el odio se dirige contra la promesa misma y se manifiesta en la figura fatal de la negativa a ésta.

Ahora bien, si las personas son incitadas a elevar clarificadoramente a consciencia contextos y circunstancias tales como la del fracaso de la cultura, la de la perpetuación socialmente forzosa de la barbarie y mecanismos de desplazamiento como los que acabo de caracterizar, tal vez no se consiga transformar esto de entrada y sin más, pero sí podría quizá crearse un clima mucho más favorable a una transformación de lo que lo es el ambiente todavía hoy dominante en el sistema educativo alemán. Esta cuestión central es la que realmente me importa; a esto es a lo que apunto también cuando hablo de la función de la ilustración y de la clarificación, no a que los hombres se conviertan ahora todos en corderitos. Todo lo contrario: lo corderil es ello mismo muy probablemente tan sólo una forma de lo bárbaro, en la medida en que está dispuesto a contemplar meramente lo abominable y a inclinar la cabeza en el momento decisivo.

Becker: En eso estoy completamente de acuerdo. Tanto más cuando que muy al comienzo de sus reflexiones llegué a temerme que la superación de la barbarie tuviera que partir de una suerte, digámoslo así, de consideración a la baja de las agresiones. De todos modos, Ud. mismo se pronuncia ya contra tal opción con la cita de Strindberg. Creo, con todo, que hay que tener aquí buen cuidado en evitar malentendidos. Conocerá Ud., sin duda, los puntos de vista un tanto sorprendentes de Konrad Lorenz, quien en sus estudios sobre la agresión ha desarrollado la idea de que si la paz mundial tiene que ser salvaguardada, entonces hay que abrir otros ámbitos de juego a las agresiones de las personas. Y en sus representaciones aparece, por ejemplo, el estadio que Ud. citaba antes en el lugar de la guerra que debe ser evitada. Por mi parte no puedo menos de pensar que, por interesantes e incitantes que resulten las observaciones de Konrad Lorenz sobre las agresiones en los animales, la conclusión extraída, esto es, la recomendación de agresiones para desahogarse, es muy peligrosa.

Adorno: Lo es por razones de darwinismo social. También me parece muy peligrosa porque tiende a rebajar, en cierto modo, a las personas al nivel de seres naturales.

Becker: No creo que Lorenz quiera decir eso.

Adorno: No, no quiere decirlo. Pero en todo este tipo de pensamiento, también en el de Portmann, laten, sin duda, ciertas tendencias de este tipo. En el fondo, con educación contra la barbarie no deseo sino que el último imberbe del país se avergüence por —qué sé yo— agredir de un modo salvaje a un camarada o por comportarse brutalmente con una chica; lo que deseo es que las personas comiencen a empaparse ya en el sistema educativo de repugnancia contra la violencia física.

Becker: Bueno, con la repugnancia sería yo algo más prudente...

Adorno: Podría preguntarme también, claro es, si no hay situaciones en las que no es posible proceder sin dicha violencia. Pero esto es, diría yo, una sutileza. Creo más bien que antes de hablar sobre las excepciones, sobre la

dialéctica latente en el hecho de que en determinadas circunstancias la barbarie exija barbarie, hay que tener perfectamente claro que en los seres humanos todavía no ha tomado cuerpo efectivo la vergüenza por la brutalidad incluida en el principio de la cultura. Y que sólo una vez que hayamos conseguido despertar esa vergüenza, hasta el punto de que ningún ser humano pueda ya contemplar impasible cómo se ejerce brutalidad contra otros, sólo entonces podamos hablar tranquilamente de todo lo demás.

Becker: Bueno, la palabra "vergüenza" me gusta mucho más que la anterior, "repugnancia". Hay una amplia bibliografía —que no necesito detallarle— de ese género que fomenta la lucha contra la barbarie a través de algún tipo de descripción de la misma, que hace el deleite de muchos. Y en la repugnancia, excesivamente subrayada, contra la barbarie pueden encontrarse elementos análogos. En esa medida encuentro mucho más adecuada su tesis de la conveniencia de generar "vergüenza".

A ello añadiría, yendo aún más lejos, que la educación en estas cuestiones ha de ser situada en un estadio infantil temprano (tal vez por eso esté la palabra "ilustración" algo necesitada de ilustración ella misma). Es preciso que en la edad escolar —como diríamos hoy—, en la que acontecen con carácter definitivo no sólo adaptaciones sociales decisivas, como sabemos ya, sino también adaptaciones de la disposición anímica no menos decisivas, tengan lugar evoluciones muy determinadas. Y la verdad es, y así tenemos que reconocerlo aquí con toda claridad, que sabemos poco sobre el proceso global de socialización. Como tampoco sabemos, o no sabemos con la suficiente fundamentación científica, qué consecuencias pueden tener en esa edad tales o cuales influencias. De lo que se trata, en definitiva, es de dejar que se desarrollen en esa edad las agresiones, pero comenzando a trabajar de cara a su conformación y elaboración. Y esto es lo que plantea al educador las más difíciles exigencias, y lo que deja a la vez bien claro que la formación de nuestros educadores, que es lo que aquí nos importa, está, respecto al problema que acaba Ud. de tipificar, en sus comienzos absolutos, en el supuesto de que haya comenzado.

Adorno: En alguien que piensa en términos psicológicos esto me parece algo obvio. Únase a ello el hecho de que la perpetuación de la barbarie en la educación se sirve esencialmente como medio del principio de autoridad, que hunde sus raíces en esta misma cultura. La tolerancia frente a las agresiones que Ud. reclama, con razón, como paso previo para la pérdida, por parte de las propias agresiones, de su carácter bárbaro, presupone una renuncia de vasto calado tanto al comportamiento autoritario como a la formación de un superyo riguroso, rígido y a la vez alienado. Precisamente por eso la erradicación de todo tipo posible de autoridad no esclarecida, sobre todo en la educación en la primera infancia, es uno de los presupuestos más importantes de una supresión de la barbarie. Debo señalar también que en lo referente a estos asuntos, soy el último interesado en trivializarlos, ya que los padres

con los que tenemos que contar son, a su vez, productos de esta cultura, y tan bárbaros como ella. El derecho al castigo cuenta aún, como es bien sabido, en los países alemanes como uno de esos bienes todavía sacrosantos que las personas consideran tan intangibles como la pena de muerte o instituciones similarmente bárbaras.

Becker: Así pues, en la medida en que estamos de acuerdo sobre la decisiva importancia que corresponde a esta educación en la temprana infancia coincidimos también en que la autoridad ilustrada no representa, según formula Ud. la cosa, algo así como una suerte de compensación de la autoridad mediante la ilustración, sino que en la edad infantil temprana debe haber, por el contrario, también fenómenos de autoridad.

Adorno: Ciertos fenómenos de autoridad, que asumen, desde luego, un significado muy distinto en la medida en que ya no son ciegos, no se derivan del principio de la violencia, sino que son conscientes, y sobre todo: que tienen un momento de transparencia también para el propio niño. Si los padres dan al niño unos cachetes en la mano, por haber cortado las alas a una mosca, estamos ante un momento de autoridad que contribuye a la superación de la barbarie.

Becker: Totalmente cierto. Creo que estamos de acuerdo en que en esta temprana edad, y desde la perspectiva de la superación de la barbarie, el niño no debe ni ser sometido autoritariamente a violencia ni encontrarse privado de toda seguridad por falta de directrices.

Adorno: Creo, de todos modos, que son precisamente los niños a los que tendríamos que considerar, en el sentido de los puntos de vista dominantes de los adultos y también de los pedagogos, como anémicos, como plantas de invernadero, esto es, esos niños a los que les ha sido posible y en un estadio relativamente temprano algo así como una sublimación de la agresión, gozarán probablemente también como adultos o púberes de una mayor inmunidad relativa frente a las agresiones bárbaras. De eso es precisamente de lo que se trataría. Creo que es importante superar en el ámbito de la educación el tabú sobre la diferencia, sobre el refinamiento, sobre la espiritualidad, que impone su ley en nombre del llamado muchacho sano y de la llamada chica espontánea; de modo que consigamos diferenciar a las personas de tal modo en el proceso educativo y hacerlas tan delicadas que se apodere efectivamente de ellas esa vergüenza en cuya importancia hemos coincidido ambos.

VIII

Educación para la emancipación

Adorno: La exigencia de emancipación parece evidente en una democracia. Para precisar esta cuestión voy a referirme sólo al comienzo del breve tratado de Kant titulado *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* ("Respuesta a la pregunta: ¿Qué es ilustración?"). Ahí define la minoría de edad, y con ella también la emancipación, diciendo que esta minoría de edad es autoculpable cuando sus causas no radican en la falta de entendimiento, sino en la falta del valor y de la decisión necesarios para disponer de uno mismo sin la dirección de otro. "La ilustración es la salida del hombre de su minoría de edad autoculpable". Considero que este programa de Kant, al que ni con la peor voluntad podría acusar nadie de oscuro, sigue estando hoy sumamente vigente. La democracia descansa sobre la formación de la voluntad de cada individuo particular, tal como se sintetiza en la institución de la elección representativa. Para que de ello no resulte la sinrazón, hay que dar por supuestos el valor y la capacidad de cada uno de servirse de su entendimiento. Si no nos aferramos a éstos, el discurso entero sobre la grandeza de Kant queda reducido a simple retórica, a homenaje de labios para afuera; como cuando en la avenida de la Victoria, por ejemplo, se nos muestran con devoción los grandes electores. Tomarse en serio el concepto de una tradición espiritual alemana implica, ante todo, oponerse al fin de una vez a ello del modo más enérgico.

Becker: Me parece que si partimos del sistema educativo general, tal como ha estado vigente hasta la fecha en la República Federal, tendremos evidencias suficientes como para afirmar que en realidad no somos educadores para la emancipación. Si Ud. reflexiona sobre el simple hecho de la tripartición de nuestro sistema educativo en escuelas para los llamados superdotados, en escuelas para los llamados alumnos de inteligencia media y en multitud de escuelas para los que están claramente poco dotados, verá que

en él viene prefigurada ya una primera y muy determinada minoría de edad. Creo que de no superar antes, mediante ilustración, el falso concepto de dotación intelectual, que juega un papel tan determinante en nuestro sistema educativo, no haremos justicia en toda su amplitud a la cuestión de la emancipación. Como quizá muchos oyentes sepan ya, hace poco publicamos, en el marco del Consejo Alemán de Educación, un volumen de informes, *Begabung und Lernen* ("Capacidad intelectual y aprendizaje"), en el que, apoyándonos en catorce dictámenes de psicólogos y sociólogos, intentamos dejar claro que la capacidad no viene prefigurada en las personas, sino que depende, en su desarrollo, de los retos a los que el individuo se ve enfrentado. Esto es, que es posible "hacer capaz" a alguien. A partir de aquí se puede despertar en cualquiera la posibilidad de "aprender motivadamente"; una forma particular de evolución de la emancipación.

A tal efecto se precisa, claro es, un tipo de escuela que no reproduzca las divisiones específicas de origen clasista en su estructuración, sino que mediante una superación, ya en la primera infancia, de las barreras específicas de clase, haga prácticamente posible la evolución hacia la emancipación motivando al estudio con la ayuda de una oferta sumamente diferenciada. O sea, y por decirlo en el lenguaje usual, no emancipación por la vía de una escuela general, sino emancipación mediante el desmontaje de la tripartición tradicional y una oferta educativa plural y muy diferenciada en todos los niveles, del preescolar a la formación continua, para desarrollar así en cada individuo particular la emancipación. Un proceso tanto más importante cuanto que este individuo habrá de mantener en pie su emancipación en un modo que parece determinado principalmente por la vía de dirigirle desde fuera de él mismo.

Adorno: Quisiera apoyar desde un ángulo muy distinto lo que argumenta Ud. reflexionando específicamente sobre uno de los problemas pedagógicos más importantes en Alemania. Y quisiera hacerlo porque creo que el sentido de nuestro diálogo no es de que nos peleemos sobre tal o cual cosa, algo a propósito de lo que no está tampoco demasiado claro que se trate de controversias efectivas, sino que nos ocupemos de unas determinadas cuestiones, tratándolas cada uno desde el ámbito de experiencia que le es propio, y veamos tentativamemnte qué sale de ahí. He hecho la experiencia, si se me permite decir algo muy personal, de que la efectividad de mis cosas, si es que hay tal, no guarda, en realidad, una relación decisiva tanto con la capacidad individual, con la inteligencia y con categorías parecidas, como con una serie de golpes de suerte, de los que no quiero vanagloriarme y de los que soy enteramente inocente. Unos golpes de suerte gracias a los que no me vi sometido a los usuales mecanismos de control de la ciencia. Pude arriesgarme desde un principio a tener pensamientos no convencionales, del tipo de los que por lo general se hace desistir muy pronto, por parte de ese omnipotente mecanismo de control que llamamos aquí universidad, a la mayor parte

de la gente, sobre todo en la época en la que son —como se dice— ayudantes. Por obra de tales mecanismos de control la ciencia es castrada y se convierte en algo tan estéril en todos los ámbitos que, para poder siquiera mantenerse, necesita, a la vez, como la experiencia revela, lo que ella misma prohíbe. Si esto es así, el fetiche capacidad, estrechamente relacionado, como es bien sabido, con la vieja creencia romántica en el genio, sería eliminado. Esto concuerda por otra parte también con el dato psicodinámico según el cual la capacidad no es una disposición natural, por mucho que haya tal vez que reconocer también al respecto un residuo natural —no hay por qué ser aquí demasiado puritano—, sino otra cosa. Porque como podemos ver en relación con el lenguaje, con la capacidad expresiva, en todos estos casos, la capacidad es, en una proporción muy importante, función de las condiciones sociales, de tal modo que ya los propios presupuestos de la emancipación, de la que depende una sociedad libre, vienen determinados por la falta de libertad de la sociedad.

Becker: No es mi intención, la verdad, desplegar aquí de nuevo todo el arsenal relativo al asunto. Pero hay que decir que lo que Basil Bernstein ha averiguado sobre el desarrollo lingüístico del niño pequeño en las capas sociales inferiores y que Oevermann ha reelaborado y profundizado para nosotros en Alemania, por ejemplo, muestra claramente que ya en los primeros pasos de la socialización pueden sentarse condiciones para una minoría de edad capaz de durar toda la vida. Por lo demás, me he divertido oyendo sus reflexiones autobiográficas, porque tal vez no sea precisamente una casualidad el que ambos nos dediquemos hoy a la ciencia, aunque no hayamos hecho en ella ninguno de los dos una carrera típica y estemos, precisamente por ello, en situación de poder debatir sobre el concepto de emancipación.

Adorno: Desde la perspectiva real de la cuestión pedagógica, y centrándonos en ella, lo curioso del problema de la emancipación es que en la bibliografía correspondiente no se encuentra en absoluto esa decidida toma de posición que cabría suponer a favor de la emancipación. Lo que no deja de ser algo realmente alarmante y muy alemán.

He consultado un poco, amablemente asesorado, la bibliografía pedagógica sobre la problemática de la emancipación. Y en lugar de emancipación, lo que ahí se encuentra es un concepto ontológico-existencial como el de autoridad, de vinculación, o comoquiera que se llamen todas estas atrocidades, que sabotean el concepto de emancipación, oponiéndose así, no sólo implícita, sino abiertamente, a los presupuestos de una democracia. Opino que todas estas cosas hay que rebajarlas y que hay que mostrar a qué moho está, hoy como ayer, expuesta una cuestión tan aparentemente perteneciente al ámbito del espíritu como la de la emancipación.

En un pasaje del libro de Ernst Lichtenstein que lleva por título *Erziehung, Autorität, verantwartung Reflexionen zu einer pädagogischen Ethik* ("Educa-

ción, autoridad, responsabilidad. Reflexiones sobre una ética pedagógica»), que —si no se me ha informado mal— ha ejercido una gran influencia en el debate sobre la escuela popular puede, por ejemplo, leerse:

> "¿Acaso no nos conturba precisamente la realidad de una decadencia monstruosa y rápida del sentido de la autoridad, del respeto, de la confianza, de la fe en un orden válido, de la disposición a contraer vínculos en todos los ámbitos de la vida, *y ello de un modo que en ocasiones se diría incluso que parece peligrar* una educación positiva, constructiva y eficaz?"

No voy a detenerme en la fraseología que Lichtenstein nos ofrece aquí. Lo interesante de esta cita, aquello de lo que tal vez nuestros lectores debieran tomar nota, es que no se habla ahí de vínculos, sobre la base, por ejemplo, de una posición en cuya verdad objetiva se cree y para cuya aceptación se tienen razones, como ocurría, por ejemplo, con el tomismo medieval, dada la situación del espíritu en la época, no. Aquí, por el contrario, se invocan la vinculación y el orden quizá porque son, por alguna razón, buenos, sin plantear en absoluto qué ocurre con la autonomía, es decir, con la emancipación. Treinta o cuarenta páginas después Lichtenstein añade: "¿Qué quiere decir realmente 'autonomía'? Literalmente capacidad de darse uno a sí mismo la ley. Esto es algo que puede confundir". Uno se pregunta, ¿confundir a quién?

> "Porque este concepto... viene unido de modo inevitable a la idea de una razón legisladora absolutamente soberana, una razón que también en la educación aspiraría, pues, a erigirse en único patrón de medida. Este presupuesto de la 'persona autónoma'... no es realizable para un cristiano". Bien, pues Kant era un cristiano.
>
> "Pero la reflexión histórica ha demostrado también que la idea de una pedagogía desde la razón pura es simplemente falsa. Los objetivos de la educación no son nunca posiciones del pensamiento, nunca son racionalmente obligatorios, universalmente válidos".

Creo que se pueden criticar filosóficamente muy bien el concepto de razón absoluta y la ilusión de que el mundo es el producto del espíritu absoluto. Pero no por ello podrá negarse que sólo mediante el pensamiento se puede realizar algo así como una determinación de lo que es justo y adecuado hacer, de una praxis correcta. Un pensamiento, además, insistente y decidido a impedir que perturben su caminar. La unión, en este contexto, de la crítica filosófica del idealismo con la denuncia del pensamiento me parece un sofisma detestable, que hay que bajar a ras de tierra, por echar por fin algunas chispas sobre todo ese moho y, si es posible, hacer que explote.

Becker: No sé muy bien si el moho puede explotar, pero...

Adorno: Creo que químicamente es posible. Socialmente posible, eso ya no lo sé.

Becker: La cuestión desborda con mucho el ámbito de Alemania y del pensamiento alemán. Hace algunos años la prensa americana informó insistentemente del éxito de Carolina Kennedy, que estaba convirtiéndose en "una niña cada vez mejor adaptada". Que el rendimiento en adaptación valga como el éxito mayor de la educación infantil es en sí, ciertamente, algo que debería darnos que pensar, ya que este tipo de pedagogía ha surgido en un mundo que, en sus fenómenos y manifestaciones, no está precisamente en la estela del idealismo alemán.

Adorno: Más deudor del darwinismo que de Heidegger. Pero los resultados son muy parecidos.

Becker: A ello quería ir. Creo que el problema de la emancipación es, estrictamente considerado, un problema de ámbito mundial. He tenido la oportunidad de visitar durante varias semanas, escuelas de la Rusia soviética. Poder percibir hasta qué punto en un país que hace ya mucho tiempo llevó a cabo la transformación de las relaciones de producción apenas ha cambiado nada en la no educación de los niños para la emancipación, y cómo en sus escuelas sigue dominando un estilo educativo enteramente autoritario, ha constituido para mí una experiencia de lo más interesante. Que la educación para la minoría de edad domine hoy como ayer en el mundo, por mucho que la era de la ilustración esté en curso de desarrollo hace ya algún tiempo, y aunque se encuentren no pocas reflexiones contra esta educación para la minoría de edad no sólo en Kant, sino también en Marx, no deja de ser un fenómeno interesante.

En la cita que nos leyó Ud. antes hay algo que me ha llamado especialmente la atención. Concretamente la tesis de que la idea de un ser autónomo resulta irrealizable para un cristiano. El movimiento cristiano de reforma en su conjunto, desde la Iglesia Confesante* al Concilio no ha dejado de girar —y eso es lo interesante— en torno al llamado cristiano emancipado. No podemos entrar aquí, por supuesto, en los problemas teológicos. Pero puede comprobarse que en las dos iglesias hay hoy una interpretación teológica que toma el concepto de emancipación tan en serio como se lo tomaba Kant, con el resultado del cuestionamiento radical, a partir de este hecho, de la estructura tradicional de ambas iglesias.

Adorno: Tal es, sin duda, el caso. El propio opúsculo de Kant da testimonio, en la medida en que habla expresamente de ello, de que dentro de la Iglesia de su época existían posibilidades de emancipación, tal como él las concebía. Pero, desde luego, cuando dice que el problema de la emancipación no es sólo un problema alemán, sino internacional, tiene Ud. toda la razón. Y un problema, añadiría yo, que desborda con mucho los límites de los sistemas

* Movimiento eclesial protestante, de orientación antinazi, en el que figuraron teólogos de la relevancia de Karl Barth. (*N. del T.*)

políticos. En los Estados Unidos de América la cosa se plantea, realmente, en términos de confluencia y choque entre dos exigencias distintas. Por un lado, la del individualismo fuerte, que no permite que se prescriba nada. Por otro, la idea de la adaptación, tomada del darwinismo a través de Spencer, ese *adjustment* (ajuste) que, hace ya treinta o cuarenta años, se convirtió en ese país casi en una fórmula mágica, y que, a la vez que es proclamado en una misma tacada con dicha independencia, la recorta y encadena. Una contradicción que recorre, por lo demás, la entera historia burguesa. Que dos ideologías de cuño tan distinto como el pragmatismo vulgar en los Estados Unidos y la filosofía heideggeriana en Alemania coincidan en exactamente lo mismo, es decir, en la glorificación de la heteronomía, confirma las tesis de la teoría de las ideologías, toda vez, al menos, que configuraciones espirituales que por esos contenidos están en contraposición radical, son capaces, sin embargo, de coincidir de repente en su función social, es decir, en lo que se proponen defender o mantener en pie. Algo similar a lo que ocurre, por otra parte, con el positivismo occidental y lo que aún queda en Alemania de metafísica, dos polos entre los que la coincidencia es literalmente sorprendente. En realidad, a donde estas coincidencias llevan directamente es a una declaración en bancarrota por parte de la filosofía.

Becker: En el pasaje que nos ha leído Ud. me ha llamado también la atención, de todos modos, otra cosa. ¿Es correcto, en realidad, convertir así la autonomía en la antítesis conceptual de la autoridad? ¿No deberíamos tal vez pensar esta relación de un modo un tanto diferente?

Adorno: Creo, en términos generales, que con el concepto de autoridad se cometen algunos desafueros. En la medida en que soy, en definitiva, esencialmente responsable de *Authoritarian Personality* ("La personalidad autoritaria") —no me refiero, claro es, al fenómeno ahí tratado—, tengo cierto derecho a llamar la atención sobre ello. El propio concepto de autoridad es, en principio, un concepto básicamente psicológico-social, que no remite de modo inmediato y sin más, en su significado, a la realidad social en cuanto tal. Seguidamente, algo así como una autoridad objetiva —esto es, el hecho de que una persona entienda de una determinada materia más que otra—, recibe su valor situacional, con todo, dentro del contexto social en el que aparece.

Pero ya que ha puesto la cuestión de la autoridad sobre la mesa, quisiera decir aún algo más específico; algo que tiene que ver con el proceso de socialización en la temprana infancia y, por ello, quisiera casi decir, con el punto de intersección de categorías sociales, pedagógicas y psicológicas. La manera en que uno se convierte —psicológicamente hablando— en un ser autónomo, es decir, emancipado, no pasa simplemente por la rebelión contra todo tipo de autoridad. Una serie de investigaciones empíricas como las llevadas a cabo en los Estados Unidos por mi colega, ya fallecida, Else Frenkel-Brunswik, han probado, en realidad, lo contrario, esto es, que son los llamados niños buenos

los que de mayores se convierten en personas autónomas y capaces de ofrecer oposición y resistencia antes y más frecuentemente, que los niños refractarios, que de mayores se reúnen inmediatamente en las mesas de los bares con sus maestros y sueltan los mismos discursos. El proceso —caracterizado por Freud como la evolución normal— es el siguiente: los niños se identifican, por lo general, con una figura paterna, con una autoridad, por tanto, la interiorizan, se apropian de ella, y seguidamente experimentan, en un proceso muy doloroso y del que no se sale sin cicatrices, que el padre, la figura paterna, no corresponde al ideal del yo que aprendieron de él, lo que les lleva a separarse de él y a convertirse así, y sólo así, por esta vía, en personas mayores de edad, o lo que es igual, emancipadas. Con ello lo que en realidad digo es que el proceso en virtud del cual se llega a ser una persona emancipada presupone, como momento genético suyo, el momento de la autoridad. Pero esto no debe ser malentendido, ni debe dar pie, en modo alguno, a abusos; no hay que magnificar este estadio ni menos hay que aferrarse a él, porque quien así procede se ve expuesto no sólo a mutilaciones y deformaciones psicológicas, sino a esos fenómenos de inmadurez y falta de autonomía, en el sentido de una idiocia sintética, que hoy nos vemos obligados a constatar en cada esquina.

Becker: Creo que es importante que retengamos que el proceso de independización respecto de esta autoridad es, por supuesto, necesario, pero que, a su vez, hacerse con una identidad es cosa que no resulta posible sin el encuentro con la autoridad. De ello se desprende toda una serie de consecuencias muy complejas y aparentemente contradictorias por la estructuración de nuestro sistema educativo. Se dice que no puede haber escuela sin maestro, pero, que el maestro debe por otra parte, tener bien claro que su tarea fundamental es convertirse en superfluo. Pero esta coexistencia es muy difícil, porque en las formas de debatir las diferencias se corre hoy el peligro de que el maestro adopte una actitud autoritaria y los alumnos no quieran saber nada de él. Esto es, que todo ese proceso que acaba Ud. de describir se vea prácticamente destruido por un recurso equivocado a situarse unos y otros en frentes opuestos. Con el resultado, claro es, de una emancipación meramente aparente de los alumnos, que desemboca en la superstición y en la dependencia respecto de todas las manipulaciones posibles y precisamente en la emancipación.

Adorno: En eso estaría completamente de acuerdo. Pero es posible que el problema de la inmadurez y de la minoría de edad pueda ser contemplado hoy atendiendo también a un aspecto diferente, acaso no tan conocido. Se dice generalmente que la sociedad está, por utilizar la expresión de Riesman, "dirigida desde fuera", que es heterónoma, y al hacerlo se da sin más por probado que, similarmente a como Kant argumenta también en aquel opúsculo, las personas se tragan, más o menos sin oponer resistencia, lo que el sistema, esto es, lo abrumadoramente existente les pone ante los ojos, haciéndo-

les creer, además, que lo que es, porque así ha llegado por alguna razón contingente a serlo, es lo que debería ser.

Dije antes que los mecanismos de la identificación y de la emancipación no discurren nunca sin dejar cicatrices. Quisiera insistir ahora en ello a propósito del concepto de identificación como tal. Nuestros oyentes habrán tenido todos, sin duda, alguna noticia ya del concepto de papel social (o rol), que en la sociología actual tiene, desde Merton y, sobre todo, desde Talcot Parsons, una importancia excepcional, sin que por lo general se llame la atención sobre el hecho de que en él, que es un concepto tomado del teatro, se prolonga la no identidad del hombre consigo mismo. Si el papel social (o rol) es convertido, en efecto, en un patrón social de medida nos encontramos con que, con ello y en ello, se perpetúa el que las personas no sean las que ellas mismas son, esto es, se perpetúa su no identidad. El giro normativo del concepto de papel social (o rol) me parece, desde luego, detestable, y creo que hay que proceder del modo más crítico contra él. Tendería a pensar que las identificaciones con el superyo que llevan a cabo la mayor parte de las personas, y de las que ya no puede liberarse, son, a la vez, identificaciones mal conseguidas. Que incontables personas interiorizan, en fin, al padre opresivo, brutal y que ejerce violencia sobre ellos, sin que les sea dado conseguir esta identificación, porque las resistencias a ello son muy fuertes. Y precisamente por este fracaso en la identificación hay incontables adultos, adultos que se limitan, en realidad, a jugar el papel de tales, un papel que les viene grande, que se ven obligados a exagerar y llevar al límite, en la medida en que ello les resulte posible, su identificación con tales modelos, que se dan golpes en el pecho, que hablan con voces graves de adultos, sólo para hacer creíble a sí mismos y a los otros el papel social que no han sido capaces de asumir cabalmente. Creo que precisamente este mecanismo en favor de la inmadurez y de la minoría de edad puede encontrarse también entre ciertos intelectuales.

Becker: Yo diría que no sólo entre intelectuales; si aplicáramos el concepto de papel social (o rol) en todas las direcciones, por así decirlo, del espectro social tropezaríamos con fenómenos muy parecidos en todas las capas de la sociedad. Pensemos, por ejemplo, en la situación de una empresa, donde el obrero individual, el aprendiz, el empleado, precisamente cuando no está satisfecho con su situación, desempeña unas funciones, unos papeles que vienen de todos los contextos posibles. Creo que de aplicar las consecuencias de la necesidad de emancipación a todo el proceso de trabajo, tendríamos que proceder muy rápidamente a transformaciones fundamentales de todo nuestro sistema de formación profesional. Permítaseme referirme en este contexto una vez más al Consejo de Educación y a las indicaciones para la formación de aprendices recientemente cursadas. El hecho de que en Alemania tengamos una formación de aprendices, que, en realidad, y si prescindimos de algunas pocas grandes empresas realmente modélicas, procede de una época preindustrial, lleva fácticamente a la perpetuación de formas de

inmadurez y minoría de edad, y a que la formación en el lugar de trabajo, todo el denominado *on the job training* (adiestramiento idiotizante) asuma prácticamente, o, por lo menos, muy a menudo, formas propias del amaestramiento. En los casos de reeducación que se presentan actualmente, por ejemplo, en la agricultura y en la minería, de enorme importancia numérica, nos encontramos con el problema de estar haciendo una oferta de determinadas formaciones concretas y fracasar constantemente con ellas, por no poder procurar al mismo tiempo un comportamiento autónomo, o, al menos, no hacerlo. Será necesario, por ejemplo, que alguien que hasta el momento ha trabajado como contable y que se convierte en innecesario a consecuencia de la introducción de las correspondientes máquinas y que debe ser formado como programador, no se limite a aprender lo que tiene que hacer a tal efecto, sino que se le procure, por así decirlo, otro horizonte de orientación, otra dimensión de pensamiento. Esta combinación de formación inmediata y horizonte de orientación es algo que falta en toda nuestra formación profesional continuada, y que me parece especialmente relevante porque en un mundo como el actual la apelación a la emancipación puede ser casi algo así como un enmascaramiento del general mantener-en-la-minoría-de-edad y en la inmadurez. Y también porque es muy importante trasladar la posibilidad de emancipación a las relaciones concretas de formación.

Adorno: Sí, este es un elemento que juega, sin duda, un importante papel. Sin hacerme ilusiones sobre mi capacidad para hablar autorizadamente sobre este sector específico, sí quisiera, con todo, añadir que a la emancipación corresponde una determinada consistencia del yo, una trabazón del yo, tal como viene configurada en el modelo del individuo burgués. La posibilidad de la que tanto se insiste hoy de adecuarse a situaciones en constante cambio en lugar de construirse un yo firme y consistente, una posibilidad cuya indiscutible conveniencia reconozco, armoniza, si no me equivoco, de un modo, con todo, muy problemático con los fenómenos de la debilidad del yo, tal como son conocidos gracias a la psicología. Que en personas, por ejemplo, en las que no se da ya la firmeza de una representación de la propia profesión, que son capaces, como suele decirse, de readaptarse y prepararse sin mayor esfuerzo para un nuevo trabajo, la emancipación se vea favorecida así; o que, por el contrario, estas mismas personas sean las que, al perder cada domingo en el estadio todo sentido, se revelan como no emancipadas, es cosa que prefiero dejar planteado, cuanto menos, como un problema abierto.

Becker: Sin necesidad de remitirle a la dialéctica de la ilustración, me limitaré a decir que el mismo proceso que hace posible la mayoría de edad mediante la emancipación es, naturalmente, el que en virtud de la debilidad del yo o del peligro de la debilidad del yo, pone de nuevo en peligro la emancipación en sus consecuencias.

Adorno: Sí, este peligro es extremadamente serio. Creo que con ello llegamos realmente al punto crítico de nuestra discusión. A la pregunta acerca

de si "vivimos hoy ya en una época ilustrada" Kant contestó, en el opúsculo del que he partido, lo siguiente: "No, pero sí en una época de ilustración". Con ello determinaba, del modo más consecuente, la emancipación no como una categoría estática, sino, dinámica, como algo en formación y no como algo que ya es. Que podamos decir de igual modo que vivimos hoy en una era de ilustración es algo que se ha convertido en muy problemático, en el más amplio sentido del término, a la vista de la indescriptible presión que se ejerce sobre las personas, simplemente ya por la organización del mundo o, en un sentido más amplio, por la dirección planificada de la entera esfera interior ejercida por la industria cultural. Si no se quiere utilizar la palabra "emancipación" en un sentido tan retórico y vacío como el del discurso contra la emancipación y a favor de los vínculos de todas esas eminencias, hay que ver ante todo realmente las indescriptibles dificultades a las que en esta organización del mundo ha de enfrentarse la emancipación. Y creo que deberíamos decir algo sobre esto.

La razón debe buscarse, obviamente, en la contradicción social que representa el hecho de que la organización social en la que vivimos sea, hoy como ayer, heterónoma, esto es, que ningún hombre pueda existir realmente en la sociedad actual de acuerdo con su propia determinación. Como debe buscarse también en el hecho de que mientras esto sea así, la sociedad formará a las personas mediante incontables canales e instancias de mediación de un modo tal que en esta configuración heterónoma, en esta configuración en la que se les muestra su propia consciencia, dichas personas acaben tragándolo y aceptándolo todo. Esto alcanza, naturalmente, hasta las instituciones, hasta la discusión sobre la educación política y cuestiones similares. El verdadero problema de la emancipación no es hoy otro que el de si la gente puede, y cómo, oponerse a esto, siendo "la gente" nuevamente otro gran problema.

Becker: Considero, en relación con todo esto, que una de las tareas más importantes de la reforma escolar es acabar por fin con la formación organizada de acuerdo con un canon fijo, y sustituir este canon por una oferta muy variada, como vía para la consecución de una escuela con una amplia diferenciación electiva —como decimos técnicamente—, y una considerable diferenciación interna dentro de las distintas materias. Si el propio alumno, tanto individualmente como en grupo, influye y participa en la determinación de su plan de estudios y en la elección de su plan de materias, pasando así a verse más motivado para el estudio, acostumbrándose, a la vez, a que lo que ocurre en la escuela es consecuencia también de sus decisiones y no sólo de decisiones tomadas de antemano, está claro que todos esos "juegos emancipatorios" que se han ido introduciendo al hilo de cosas como la intervención, al modo antiguo, de los alumnos en una suerte de cogestión, tendrían un valor renovado y pasarán a ser mucho más importantes. Soy perfectamente consciente de que también este sistema, si se usa de un modo determinado,

puede, obviamente, funcionar como una fachada meramente aparente, sirviendo, en realidad, como pieza de selección tecnocrática. Pero no creo que tenga que ocurrir necesariamente así. Creo que en los actuales fenómenos de oposición escolar, a menudo muy abstrusos, hay un núcleo de verdad, al que habría no diré que "pescar al vuelo", pero sí que dar una respuesta correcta, procurando a los alumnos deseos de participación, la oportunidad de intervenir decisivamente en la elaboración de su propia carrera escolar efectiva.

Adorno: Tengo la impresión de que por mucho que todo esto sea deseable y deba ser impulsado, permanece todavía demasiado en el marco institucional, cuanto menos en el escolar. Yo diría, a riesgo de que me reprenda Ud. por comportarme como un filósofo (que es, en definitiva, lo que soy), que la figura en la que hoy se concreta la emancipación, que no podemos dar sin más por supuesta, dado que más bien habría que conseguirla en todos, y verdaderamente en todos, los puntos de nuestra vida, consiste (como única concreción real, pues, de la emancipación) en que las personas que creen necesario caminar en ese sentido influyan del modo más enérgico para que la educación sea una educación para la contradicción y la resistencia. Pienso, por ejemplo, en la posibilidad de ir a ver películas comerciales con los últimos cursos de los institutos y, quizá también de las escuelas, mostrando luego sin más a los alumnos la clase de patraña con que han tenido que enfrentarse, lo falaz de todo eso. O en la de inmunizarlos, en un sentido similar, contra ciertos programas matinales, tan comunes en la radio, en donde los domingos a primera hora se les invita a escuchar una música radiante, como si viviéramos, como se dice tan bellamente, en un "mundo sano", lo que no deja de constituir, por cierto, una genuina representación de angustia. También podría leérseles alguna vez una revista ilustrada, haciéndoles ver hasta qué punto se explotan en ellos sus carencias afectivas. O un profesor de música, no proviniente, por una vez, del movimiento de música juvenil, podría analizarles alguna canción de moda, mostrándoles por qué una canción de este tipo, o incluso una pieza del movimiento musical, es incomprensiblemente peor, hablando del modo más objetivo, que un cuarteto de Mozart o de Beethoven o que una pieza realmente auténtica de la nueva música. Intentos, en fin, de ir despertando, cuanto menos, la consciencia del hecho de que los hombres son siempre engañados, porque el mecanismo de la inmadurez y de la minoría de edad es hoy el del *mundus vult decipi* (el mundo quiere ser engañado) elevado a escala planetaria. Que todos lleguen a ser conscientes de estos nexos es cosa que podría ser, tal vez, alcanzada en el sentido de una crítica inmanente, porque ninguna democracia normal puede oponerse explícitamente a una ilustración de este tipo. Aunque, de intentar llevar algo así a cabo, puedo imaginarme muy bien al grupo de presión de la industria cinematográfica, por ejemplo, presentándose inmediatamente en Bonn para explicar que lo que con todo ello se busca es, por un lado, difundir una propagan-

da ideológica unilateral y, por otro, dañar unos intereses económicos tan importantes para la balanza de pagos alemana como los de la industria cinematográfica. Todas estas cosas tendrían que ser incluidas en un proceso real de promoción de la emancipación.

Becker: Aunque la verdad es que no sabe uno muy bien si las películas así desenmascaradas no vendrían finalmente a irradiar, por razones subterráneas que Ud. conoce muy bien, una considerable fuerza de atracción, de modo que tal vez la industria cinematográfica se sintiera más inclinada a considerar el proceso de desenmascaramiento como una especie de publicidad que a procurar impedirlo de entrada.

Adorno: Pero es posible desacreditarla ante los jóvenes. Cada época produce las expresiones que le son adecuadas. Y algunas de ellas, como "culebrón" o "desacreditar", son muy buenas. Yo me pronunciaría con toda energía a favor de una educación capaz de llevar así al "descrédito".

Becker: Quisiera introducir aún otra cuestión, que en este contexto me desasosiega una y otra vez. Supongamos por un momento que hemos hecho ya cuanto acabamos de deliberar. Tendríamos, pues, un sistema educativo diferenciado, en el que la amplitud de la oferta favorecería una correspondiente motivación para el estudio, en el que no habría una selección por falsos conceptos de capacidad, sino que se ayudaría y promocionaría mediante la superación de los correspondientes obstáculos sociales a través de una educación compensatoria, y así sucesivamente. Y podríamos satisfacer de este modo ciertos presupuestos básicos, por así decirlo, de la emancipación, y haríamos cosas similares en la formación profesional. Pues bien, incluso una vez conseguido esto, queda en pie la pregunta de si la persona así ilustrada y hecha críticamente consciente no podría de algún modo ser dirigida en su conducta desde fuera y no ser autónoma, en su aparente estado emancipado, en el sentido en el que la Ilustración hablaba de sus amigos de emancipación. No creo que esto constituya objeción alguna contra lo que hemos hablado, pero representa, por así decirlo, una llamada de atención sobre la conveniencia de precaverse contra el optimismo que puede unirse a ello. Lo único que quiero decir es que también este ser emancipado, corre siempre el peligro —Ud. mismo aludió antes a ello—, de convertirse en menor de edad.

Adorno: Quiero subrayar expresamente este peligro. Y, a decir verdad, por la sencilla razón de que lo que está en juego no es sólo que la sociedad, tal como es, mantenga en la minoría de edad a las personas, sino el hecho de que cualquier intento serio de moverlas a la emancipación —evito intencionadamente la expresión "educarlas"—, ha de enfrentarse a indescriptibles resistencias, y de que todo lo malo en el mundo encuentra inmediatamente sus elocuentes abogados, que le demuestran a uno que precisamente eso que quiere está hace ya mucho tiempo superado, o ya no es actual, o es utópico. Me gustaría cerrar esta conversación invitando a quienes nos escu-

chan a reflexionar sobre el fenómeno de lo fácil que resulta la represión precisamente en el fervor de la voluntad de cambio; que los intentos de transformar eficazmente nuestro mundo en tal o cual aspecto específico se ven expuestos de inmediato a la aplastante fuerza de lo existente y parecen estar condenados a la impotencia. Es posible que quien quiera transformar sólo pueda hacerlo en la medida en que convierta esta misma impotencia, junto con su propia impotencia, en un momento de lo que piensa y quizá también de lo que hace.

Fuentes

- ***¿Qué significa superar el pasado?***

Conferencia impartida ante el Consejo Coordinador de la Colaboración entre Cristianos y Judíos, otoño de 1959; publicada en: *Bericht über die Erzieherkonferenz*, Wiesbaden, noviembre de 1959 y en Theodor W. Adorno: *Eingriffe*, Suhrkamp 1963; emitida por la Radio de Hesse el 7 de febrero de 1960.

- ***La filosofía y los profesores***

Conferencia en la Casa de Estudiantes de Frankfurt; publicada en: *Neue Sammlung* marzo/abril de 1962 y en: Theodor W. Adorno: *Eingriffe*, Suhrkamp, 1963; emitida por la Radio de Hesse en noviembre de 1961.

- ***Televisión y formación cultural***

Conversación en la Radio de Hesse; emitida el 1 de junio de 1963; publicada en: *Volkshochschule im Westen*, Cuaderno 3, año 1963.

- ***Tabúes sobre la profesión de enseñar***

Conferencia impartida en el Instituto para la Investigación en Educación de Berlín el 21 de mayo de 1965; publicada en: *Neue Sammlung*, noviembre/diciembre de 1965 y en: Theodor W. Adorno: *Stichworte*, Suhrkamp, 1969; emitida por la Radio de Hesse el 9 de agosto de 1965.

- ***Educación después de Auschwitz***

Conferencia en la Radio de Hesse; emitida el 18 de abril de 1966; publicada en: *Zum Bildungsbegriff der Gegenwart*, Frankfurt, 1967 y en: Theodor W. Adorno: *Stichworte*, Suhrkamp, 1969.

- ***Educación, ¿para qué?***

Conversación en la Radio de Hesse; emitida el 26 de septiembre de 1966; publicada en: *Neue Sammlung*, enero/febrero de 1967.

- ***Educación para la superación de la barbarie***

Conversación en la Radio de Hesse; emitida el 14 de abril de 1968.

- ***Educación para la emancipación***

Conversación en la Radio de Hesse; emitida el 13 de agosto de 1969.

Datos biográficos y bibliográficos de THEODOR WIESENGRUND ADORNO (1903-1969) *

Biografía

— 1903, 11 de septiembre, nace en Frankfurt am Main, Alemania.
— Estudia en las Universidades de Frankfurt y Viena.
— Durante su vida escribirá numerosos trabajos de filosofía, sociología y música.
— En 1924 conoce al compositor Alban BERG y realiza estudios de composición musical en Viena (1925-1928). Toma contacto con la obra musical de Arnold SCHÖNBERG y de Karl KRAUS.
— 1924. Defiende su tesis doctoral sobre la fenomenología de HUSSERL.
— 1928. Regresa a Frankfurt, donde dirige la revista vanguardista *Anbruch.*
— 1928. Entra oficialmente en el *Institut für Sozialforschung* (Instituto para la Investigación Social) en Frankfurt y comienza a colaborar con Max HORKHEIMER. Ambos pasarán a convertirse en los principales representantes de la denominada "Escuela de Frankfurt".
— 1931. Accede a la categoría de profesor (*privatdozent*) de Filosofía en la Universidad de Frankfurt.
— 1932. Comienzan a aparecer sus colaboraciones en la Revista de Investigación Social (*Zeitschrift für Sozialforschung*), dirigida por Max HORKHEIMER.
— En 1933 el gobierno Nazi le retira la *venia legendi.* Se cierra el Instituto para la Investigación Social.
— 1934. Se exilia y pasa algunos años en el Reino Unido, principalmente en el "Merton College" de la Universidad de Oxford. En 1938 se traslada a Nueva York, junto con Max HORKHEIMER y reabren el Instituto como filial de la Universidad de Columbia.
— En 1949 regresa a Alemania.
— Desde 1951 y hasta su muerte trabaja en la Universidad de Frankfurt como profesor de Filosofía y Sociología. Colabora intensamente con el Instituto para la Investigación Social, del que será presidente a partir de 1963, una vez se produce la jubilación de Max HORKHEIMER.
— 1953. Realiza una estancia en Estados Unidos, para no perder su ciudadanía norteamericana. Es nombrado director de la sección científica de la Hacker Foundation en Los Ángeles.
— Muere en 1969 en Brig, Valais, Suiza.

---

* Por el Profesor Jurjo Torres Santomé (Universidad de La Coruña).

Publicaciones

Entre sus numerosas obras, traducidas al castellano se encuentran las siguientes:

Obras propias

— *Actualidad de la filosofía.* Barcelona, Paidós, 1992.
— *Alban Berg: el maestro de la transición ínfima.* Madrid, Alianza, 1990.
— *Bajo el signo de los astros.* Barcelona, Laia, 1986.
— *Consignas.* Buenos Aires, Amorrortu, 1969.
— *Crítica cultural y sociedad.* Madrid, Sarpe, 1984.
— *Dialéctica negativa.* Madrid, Taurus, 1992, 5.ª ed.
— *Disonancias: Música en el mundo dirigido.* Madrid, Rialp, 1966.
— *Educación para la emancipación.* Madrid, Morata, 1998.
— *El Estado y la televisión.* México. Nueva Política, 1976.
— *Filosofía de la nueva música.* Buenos Aires, Sur, 1966.
— *Filosofía y superstición.* Madrid, Alianza, 1972.
— *Impromtus.* Barcelona, Laia, 1985.
— *Intervenciones: nueve modelos de crítica.* Caracas, Monte Ávila, 1969.
— *Justificación de la filosofía.* Madrid, Taurus, 1964.
— *Kierkegaard: ensayo.* Caracas, Monte Ávila, 1971.
— *La ideología como lenguaje. La jerga de la autenticidad.* Madrid, Taurus, 1992, 4.ª ed.
— *Mahler: Una fisiognómica musical.* Barcelona, Península, 1987.
— *Minima moralia. Reflexiones desde la vida dañada.* Madrid, Taurus, 1987.
— *Notas de literatura.* Barcelona, Ariel, 1962.
— *Prismas. La crítica de la cultura y la sociedad.* Barcelona, Ariel, 1962.
— *Reacción y progreso y otros ensayos musicales.* Barcelona, Tusquets, 1984, 2.ª ed.
— *Sobre la metacrítica de la teoría del conocimiento. Estudios sobre Husserl y las antinomias fenomenológicas.* Monte Ávila, Caracas, 1970 y Barcelona, Planeta-De Agostini, 1986.
— *Sobre Walter Benjamin: Recensiones, artículos, cartas.* Madrid, Cátedra, 1995.
— *Televisión y cultura de masas.* Córdoba, Argentina, Eudecor, 1966.
— *Teoría estética.* Madrid, Taurus, 1992, 4.ª ed.
— *Terminología filosófica (Vol. I).* Madrid, Taurus, 1991, 3.ª ed.
— *Terminología filosófica (Vol. II).* Madrid, Taurus, 1987, 3.ª ed.
— *Tres estudios sobre Hegel.* Barcelona, Taurus, 1991, 4.ª ed.
— "La resistencia frente a la nueva música", *Revista de Occidente,* n.º 151 (diciembre 1993), págs. 126-136.

Obras en colaboración

ADORNO, T. W. y EISLER, Hanns W. *El cine y la música.* Madrid, Fundamentos, 1981, 2.ª ed.
——— y HORKHEIMER, Max. *Sociedad: lecciones de sociología.* Buenos Aires, Proteo, 1971.
—————. *Sociológica.* Madrid, Taurus, 1989, 5.ª ed.
—————. *Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos.* Madrid, Trotta, 1994.
——— y MORIN, Edgar. *La industria cultural.* Buenos Aires, Galerna, 1967.
——— y otros. *El teatro y su crisis actual.* Caracas, Monte Ávila, 1979, 2.ª ed.
—————. *La disputa del positivismo en la sociología alemana.* Barcelona, Grijalbo, 1972.
——— y BECKER, Hellmut. "Educación para la mayoría de edad". *Revista Colombiana de Psicología,* n.º 3, 1994, págs. 11-18.

Otras obras de Ediciones Morata de interés

Aitken, J. y Mills, G.: *Tecnología creativa,* (3.ª ed.), 1997.
Apple, M. W.: *Política cultural y educación,* 1996.
——— **y Beane, J. A.:** *Escuelas democráticas,* 1997.
Arnold, P. J.: *Educación física, movimiento y* curriculum, (2.ª ed.), 1997.
Astington, J. W.: *El descubrimiento infantil de la mente,* 1997.
Bakeman, R. y Gottman, J. M.: *Observación de la interacción,* 1989.
Bakker, F. C., Whiting, H. T. A. y van der Brug, H.: *Psicología del deporte,* 1993.
Bale, J.: *Didáctica de la geografía en la escuela primaria,* (2.ª ed.), 1996.
Ball, S.: *Foucault y la educación,* (3.ª ed.), 1997.
Baudelot, Ch. y Establet, R.: *El nivel educativo sube,* 1989.
Bennett, N.: *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos,* 1979.
Bernstein, B.: *La estructura del discurso pedagógico,* (3.ª ed.), 1997.
——— *Pedagogía, control simbólico e identidad,* 1998.
Blanco, A.: *Cinco tradiciones en la psicología social,* (2.ª ed.), 1995.
Browne, N. y France, P.: *Hacia una educación infantil no sexista,* 1988.
Bruner, J.: *Desarrollo cognitivo y educación,* (2.ª ed.), 1995.
Carr, W.: *Una teoría para la educación,* 1996.
Connell, R. W.: *Escuelas y justicia social,* 1997.
Contreras, J.: *La autonomía del profesorado,* 1997.
Cook, T. D. y Reichardt, Ch.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa,* (3.ª ed.), 1997.
Decroly, O.: *El juego educativo,* (3.ª ed.), 1997.
Dewey, J.: *Democracia y educación,* (2.ª ed.), 1997.
Donaldson, M.: *La mente de los niños,* (4.ª ed.), 1997.
——— *Una exploración de la mente humana,* 1996.
Driver, R., Guesne, E. y Tiberghien, A.: *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia,* (3.ª ed.), 1997.
Egan, K.: *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza,* 1994.
Elliott, J.: *El cambio educativo desde la investigación-acción,* (2.ª ed.), 1997.
——— *Investigación-acción en educación,* (3.ª ed.), 1997.
Escuelas infantiles de Reggio Emilia: *La inteligencia se construye usándola,* 1995.

Fernández Dols, J. M.: *Patrones para el diseño de la psicología social,* 1990.
Fernández Pérez, M.: *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar,* (4.ª ed.), 1995.
Freinet, C.: *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas,* 1996.
Gimeno Sacristán, J.: *El* curriculum: *una reflexión sobre la práctica,* (7.ª ed.), 1997.
——— *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia,* (9.ª ed.), 1997.
——— *Poderes inestables en educación,* 1998.
——— *La transición a la educación secundaria,* (2.ª ed.), 1997.
——— **y Pérez Gómez, A. I.**: *Comprender y transformar la enseñanza,* (6.ª ed.), 1997.
Goetz, J. P. y LeCompte, M. D.: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa,* 1988.
González Portal, M. D.: *Conducta prosocial: evaluación e intervención,* (2.ª ed.), 1995.
——— *Dificultades en el aprendizaje de la lectura,* (4.ª ed.), 1997.
Gore, J.: *Controversias entre las pedagogías,* 1996.
Graves, D. H.: *Didáctica de la escritura,* (2.ª ed.), 1997.
Grundy, S.: *Producto o praxis del* curriculum, (2.ª ed.), 1994.
Halliday, J.: *Educación, gerencialismo y mercado,* 1995.
Hargreaves, A.: *Profesorado, cultura y postmodernidad,* 1996.
Harlen, W.: *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias,* (2.ª ed.), 1994.
Hegarty, S.: *Aprender juntos: la integración escolar,* (2.ª ed.), 1994.
Hicks, D.: *Educación para la paz,* 1993.
House, E.: *Evaluación, ética y poder,* (2.ª ed.), 1997.
Hyde, J.: *Psicología de la mujer,* 1995.
Inhelder, B.: *Aprendizaje y estructuras del conocimiento,* (2.ª ed.), 1996.
Jackson, Ph. W.: *La vida en las aulas,* (4.ª ed.), 1997.
Kemmis, S.: *El* curriculum: *más allá de la teoría de la reproducción,* (3.ª ed.), 1997.
Liston, D. P. y Zeichner, K. M.: *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización,* (2.ª ed.), 1997.
Loughlin, C. E. y Suina, J. H.: *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización,* (4.ª ed.), 1997.
Lundgren, U. P.: *Teoría del* curriculum *y escolarización,* (2.ª ed.), 1997.
McCarthy, C.: *Racismo y curriculum,* 1994.
McCormick, R. y James, M.: *Evaluación del* curriculum *en los centros escolares,* (2.ª ed.), 1997.
Moyles, J. R.: *El juego en la educación infantil y primaria,* 1990.
Oléron, P.: *El niño: su saber y su saber hacer,* 1987.
Olweus, D.: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares,* 1998.
Orton, A.: *Didáctica de las matemáticas,* (2.ª ed.), 1996.
Pavlov, I. P.: *Los reflejos condicionados,* 1997.
Pérez Gómez, A. I.: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal,* 1998.
Perrenoud, Ph.: *La construcción del éxito y del fracaso escolar,* (2.ª ed.), 1996.
Piaget, J.: *La composición de las fuerzas y el problema de los vectores,* 1975.
——— *Psicología del niño,* (14.ª ed.), 1997.
——— *La representación del mundo en el niño,* (8.ª ed.), 1997.
——— *La toma de conciencia,* (3.ª ed.), 1985.
Pimm, D.: *El lenguaje matemático en el aula,* 1990.
Popkewitz, Th. S.: *Sociología política de las reformas educativas,* (2.ª ed.), 1997.
Postic, M.: *Observación y formación de los profesores,* (2.ª ed.), 1997.
Pozo, J. I.: *Teorías cognitivas del aprendizaje,* (5.ª ed.), 1997.

Rivas, F.: *Psicología vocacional: enfoques del asesoramiento,* (3.ª ed.), 1997.
Sanuy, M.: *Aula sonora. Hacia una educación musical en primaria,* (2.ª ed.), 1996.
Saunders, R. y Bingham-Newman, A. M.: *Perspectivas piagetianas en la educación infantil,* 1989.
Scraton, Sh.: *Educación física de las niñas,* 1995.
Secada, W. G.; Fennema, E. y Adajian, L. B. (Comps.): *Equidad y enseñanza de las matemáticas,* 1997.
Selmi, L. y Turrini, A.: *La escuela infantil a los tres años,* (3.ª ed.), 1997.
——— y ——— *La escuela infantil a los cuatro años,* (3.ª ed.), 1997.
——— y ——— *La escuela infantil a los cinco años,* (3.ª ed.), 1997.
Squires, D. y McDougall, A.: *Cómo elegir y utilizar* software *educativo,* 1997.
Stake, R.: *Investigación con estudio de casos,* 1998.
Stenhouse, J.: *Investigación y desarrollo del* curriculum, (4.ª ed.), 1998.
——— *La investigación como base de la enseñanza,* (3.ª ed.), 1996.
Tann, C. S.: *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria,* (2.ª ed.), 1993.
Thornton, S.: *La resolución infantil de problemas,* 1997.
Torres, J.: *Globalización e interdisciplinariedad,* (2.ª ed.), 1996.
——— *El* curriculum *oculto,* (5.ª ed.), 1996.
Turner, J.: *Redescubrir el grupo social,* 1990.
Tyler, W.: *Organización escolar,* (2.ª ed.), 1996.
Usher, R. y Bryant, I.: *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El tríangulo cautivo,* (2.ª ed.), 1997.
VV.AA.: *Volver a pensar la educación* (2 vols.), 1995.
Walker, R.: *Métodos de investigación para el profesorado,* (2.ª ed.), 1997.
Willis, A. y Ricciuti, H.: *Orientaciones para la escuela infantil de cero a dos años,* (2.ª ed.), 1997.
Zambrano, M.: *Horizonte del liberalismo,* 1996.
Zimmermann, D.: *Observación y comunicación no verbal en la escuela infantil,* (2.ª ed.), 1992.

Theodor W. ADORNO está considerado como uno de los intelectuales más influyentes y brillantes de este siglo, pero su aportación pedagógica ha pasado injustamente desapercibida hasta el momento. Los grandes desastres ocasionados por el nazismo y las dictaduras le llevaron a valorar la importancia de los sistemas educativos en la construcción de sociedades democráticas.

En esta obra el autor constata cómo a veces también la formación puede conducir a la barbarie y a la dominación; algo que el nazismo puso de manifiesto al propugnar en las instituciones escolares una «falsa cultura», a la vez que impedía el pensamiento crítico. Uno de los principales interrogantes que el filósofo se plantea es cómo puede este mundo, tan desarrollado científica y tecnológicamente, presentar al mismo tiempo tanta miseria.

Prestar atención a lo que está sucediendo obliga a atender a la formación de las personas, analizar el papel tanto de las instituciones como de los medios de comunicación y, entre éstos, de la televisión. Capítulos como: «¿Qué significa superar el pasado?», «La filosofía y los profesores», «Televisión y formación cultural», «Tabúes sobre la profesión de enseñar», «Educación después de Auschwitz», «Educación, ¿para qué?», «Educación para la superación de la barbarie» y «Educación para la emancipación» son suficientemente sugerentes y demuestran el interés de ADORNO por la dimensión emancipatoria que debe promover una educación, una cultura y una ética destinadas a la formación de personas democráticas.





EDICIONES MORATA, S. L.
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid

Raíces de la memoria • Raíces de la memoria • Raíces de la memoria • Raíces de